



LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU
Lahti University of Applied Sciences

Ehkäisevä lastensuojelutyö alakoulussa

Toimintatutkimus koulun ja lastensuojelun toimijoiden
yhteistyöstä

LAHDEN
AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaali- ja terveystieteiden laitos
Sosiaalityön ylempi ammattikorkeakou-
lututkinto
Lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaa-
minen
Opinnäytetyö
Syksy 2011
Miia Malo
Päivi Saksman

Lahden ammattikorkeakoulu
Sosiaali- ja terveysalan laitos
Sosiaalialan ylempi ammattikorkeakoulututkinto
Lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaamisen koulutusohjelma

MALO MIIA & SAKSMAN PÄIVI

Ehkäisevä lastensuojelutyö alakoulussa
Toimintatutkimus koulun ja lastensuojelun toimijoiden yhteistyöstä

Syksy 2011, 80 sivua, 1 liite

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyön aiheena oli ehkäisevän lastensuojelutyön kehittäminen alakoulussa. Opinnäytetyö toteutettiin kehittämishankkeena eräässä keskisuuren kunnan alakoulussa Kanta-Hämeen alueella. Kehittämishankkeen tarkoituksena oli edistää dialogisia ja reflektiivisiä käytäntöjä alakoulun ja lastensuojelun yhteistyössä. Kehittämishankkeen tavoitteena oli kehittää yhteisiä käytäntöjä alakoulun ja lastensuojelun toimijoiden välille. Tavoitteena oli myös toimintatutkimuksellisessa prosessissa selvittää, mitä ehkäisevä lastensuojelutyö on ja miten sitä tehdään alakoulussa.

Kehittämishanke toteutettiin koulun ja lastensuojelun toimijoita osallistavana toimintatutkimuksena, jossa hyödynnettiin erilaisia luovia menetelmiä. Kehittämishankkeen neljään yhteistyöiltapäivään osallistui noin 15 toimijaa alakoulun 26:stä sekä lastensuojelun viidestä toimijasta. Aineistona olivat yhteistyöiltapäivien havaintomuistiinpanot, nauhoite ja videoitu dokumentti sekä itsearviointilomakkeisto. Menetelmänä aineiston analysointiin käytettiin laadullista sisällönanalyysia.

Koulun ja lastensuojelun toimijoiden mukaan ehkäisevä lastensuojelutyö alakoulussa nähdään lapsen arjen tukemisena, kuten hyvänä perusopetuksena ja oppilaan arvostamisena, sekä huolen tunnistamisena ja siihen puuttumisena. Alakoulu nähdään osana lastensuojelua ja vaikutusmahdollisuudet lapsen hyvinvointiin tunnistetaan. Moniammatillinen yhteistyö ymmärretään oman työn ja jaksamisen tukena. Huolen tunnistaminen ja puuttuminen perustuvat jokaisen subjektiivisiin kokemuksiin, mikä nähdään haasteena oikea-aikaiselle varhaiselle puuttumiselle. Ehkäisevän lastensuojelutyön ja moniammatillisen yhteistyön kehittämisen haasteena nähdään ajanpuute yhteistyölle.

Konkreettisina kehittämis ehdotuksina ehdotetaan toimijoiden säännöllisiä yhteistyötapaamisia, sosiaalityöntekijän konsultaatiota ja lastensuojelun työntekijöiden jalkautumista koululle. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että dialogin avulla toimijoiden tietoisuus toistensa asiantuntijuuksista ja työstä lisääntyi ja roolit lapsen palvelupolussa ehkäisevää lastensuojelutyötä toteuttaessa selkiytyivät.

Avainsanat: ehkäisevä lastensuojelutyö, moniammatillinen yhteistyö, varhainenpuuttuminen, dialogi

Lahti University of Applied Sciences
Faculty of Social and Health Care
Master's Degree in Social Services
Degree Programme in Protection of children's and youth's well-being

MALO MIIA & SAKSMAN PÄIVI

Preventive child welfare in primary school
Functional research about the cooperation between school and child protection

Master's Thesis, 80 pages, 1 appendix
Autumn 2011

ABSTRACT

The idea of this thesis was to develop preventive child welfare work in primary school. The thesis was carried out as a development project for a local medium-sized primary school in Häme region. The purpose of the development project was to enhance common practices with dialogue and selfreflection between the actors in school and child protection. The aim was to determine with functional research methods what preventive child welfare is and how it is carried out in primary school.

The method in development project was participatory functional research, which utilized a variety of creative methods. The development process included four development afternoons. Out of 26 primary school actors and five child protection employees, about 15 participated. The data included co-observation notes from the afternoons, a recording and a videotaped recording and self-evaluation forms. The research method was a qualitative content analysis.

According to participants, the preventive child welfare work in primary school contains supporting child's daily life, including good basic education and appreciation of a child as well as identification of concerns and intervention. Primary school is seen as part of the child protection and its influence on wellbeing of a child is recognised. The actors understand multidisciplinary cooperation as a support for their own work as well as their wellbeing. Recognition of concern and intervention are based on subjective experiences. That is seen as a challenge for the rightly timed early intervention. The challenge of the preventive child welfare and multidisciplinary cooperation is the lack of time.

Participants' development proposals are: regular meetings between school and child protection, counseling of a social worker and child protection's dismounting to the school. As a conclusion, with the help of dialogue, the actors' awareness of each other's expertise and work grew. Also the roles in the realization of preventive child care services were clarified.

Key words: preventive child welfare, multidisciplinary cooperation, early intervention, dialogue

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	EHKÄISEVÄ TYÖ LASTEN HYVINVOINNIN TURVAAMISESSA	4
2.1	Ehkäisevä lastensuojelutyö	6
2.2	Moniammatillinen yhteistyö	10
2.2.1	Lastensuojelulaki moniammatillisessa yhteistyössä	13
2.2.2	Moniammatillinen oppilashuolto	14
2.3	Dialogisuus	16
3	EHKÄISEVÄN LASTENSUOJELUTYÖN KEHITTÄMINEN ALAKOULUSSA	20
3.1	Kehittämishankkeen tarkoitus ja tavoite	20
3.2	Kehittämishankkeen lähtöasetelmat	21
3.3	Toimintatutkimuksellinen kehittämisstrategia	22
3.3.1	Reflektiivisyys ja hiljainen tieto	24
3.3.2	Luovat menetelmät toimintatutkimuksessa	25
4	KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTTAMINEN	28
4.1	Yhteistyöiltapäivä I: Tutustuminen	32
4.2	Yhteistyöiltapäivä II: Learning café	33
4.3	Yhteistyöiltapäivä III: Sosiodraamallinen roolileikki	36
4.4	Oppilashuoltoryhmä	38
4.5	Yhteistyöiltapäivä IV: Arviointi	39
4.6	Analysointi	40
5	TULOKSET	45
5.1	<i>”Kun on huoli lapsesta”</i>	45
5.2	<i>”Ammunko karpästä norsupyssyllä?”</i>	49
5.2.1	Huoli	49
5.2.2	Ehkäisevä lastensuojelu	50
5.2.3	Harmaa alue	50
5.2.4	Yhteistyö	51
5.3	<i>”Ei tarte tuntea olevansa yksin asian kanssa”</i>	53
5.4	<i>”Viimeinen paikka, ettei kukaan unohdu”</i>	58
5.5	<i>”Ajattelun osalta on muuttunut se, että koulu on osa lastensuojelun toimintaa”</i>	59
5.5.1	Huoleen tarttuminen ja vastuunjakaminen	59

5.5.2	Lastensuojelutyön käytännöt	60
6	POHDINTA	63
6.1	Tulosten tarkastelua	63
6.2	Kehittämishankkeen luotettavuus ja eettisyys	70
6.3	Jatkotutkimusaiheet	72
	LÄHTEET	73
	LIITTEET	81

1 JOHDANTO

Lapsista ja nuorista ja heidän hyvinvoinnistaan käydään yleisesti paljon keskustelua. Viimeisten vuosikymmenten aikana eri mittarein mitattuna suomalaisten lasten hyvinvointi enemmistön osalta on parantunut, mutta samaan aikaan osalla lapsista ja lapsiperheistä pahoinvointi on yleistynyt ja pienellä osalla pahoinvointi on vaikeasti kasautunutta (Lammi-Taskula, Karvonen & Ahlström 2009, 11). Kunnat ovat ottaneet omissa hyvinvointisuunnitelmissaan tarkempaan tarkasteluun ehkäisevän lastensuojelutyön kehittämisen. Haasteensa ehkäisevän lastensuojelutyön panostamiseen tuo kuitenkin raskaimpien erityispalvelujen kuormituksen lisääntyminen.

Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma KASTE (2008-2011) on muiden kansallisten lasten ja nuorten hyvinvointiohjelmien ohella omalta osaltaan pyrkinyt sitouttamaan eri toimijoita varhaisen tuen toiminnassa ja palveluissa. Vuoden 2008 alusta voimaan tullut uusi lastensuojelulaki (Lastensuojelulaki 417/2007) edellyttää ehkäisevän lastensuojelun ja varhaisen tuen tehokasta toteuttamista kunnissa. Tammikuussa 2011 voimaan astunut laki perusopetuslain muuttamisesta (Perusopetuslaki 642/2010) muun muassa turvaa oppilaan tuen oikea-aikaista saamista ja oppilashuollollisesta näkökulmasta tarkentaa oppilaan tukemiseksi annettavien toimenpiteiden vastuunjakoja ja tietojensaanti ja -anto asioita.

Kaiken edellä mainitun pohjalta olemme nähneet tärkeäksi ja ajankohtaiseksi ottaa tarkempaan tarkasteluun koulujen ja lastensuojelun välinen yhteistyö ehkäisevän lastensuojelutyön kehittämiseksi. Ehkäisevä lastensuojelu näkyy vahvemmin uudistuneissa laeissa, mutta käytännön tasolla sen näkyväksi tekeminen on aiheellista. Opinnäytetyö on laadullinen ja toimintatutkimuksellinen kehittämishanke, jonka aihe käsittelee ehkäisevän lastensuojelutyön kehittämistä alakoulussa. Kyseinen alakoulu sijaitsee eräässä keskisuuressa kunnassa Kanta-Hämeessä. Opinnäytetyö toteutetaan kehittämishankkeena yhteistyössä alakoulun ja lastensuojelun toimijoiden kesken. Kehittämishankkeen alakoulu käsittelee esiopetusikäiset, alakouluikäiset 1-6 – luokkalaiset sekä lisäksi erityisopetuksen oppilaat 1-9 – luokil-

ta. Kehittämishankkeen tarkoituksena on edistää dialogisia ja reflektiivisiä käytäntöjä alakoulun ja lastensuojelun yhteistyössä. Tavoitteena on kehittää yhteisiä käytäntöjä alakoulun ja lastensuojelun toimijoiden välille. Tavoitteena on myös toimintatutkimuksellisessa prosessissa selvittää, mitä ehkäisevä lastensuojelutyö on ja miten sitä tehdään alakoulussa.

Kehittämistehtävän asettelussa keskeisenä asiana on käytäntölähtöisyys. Kehittämishanke on toteutettu koulun ja lastensuojelun toimijoita osallistavana toimintatutkimuksena. Toimintatutkimukselle ominaisesti hanke on ollut sosiaalisen toiminnan prosessi, jonka päämääränä on ollut toiminnan kehittäminen ja sen samanaikainen tutkiminen. Toimintatutkimus on lähestymistapa, joka hyödyntää luovasti erilaisia menetelmiä ja sille tunnusomaista on tavoitteiden täsmentyminen vähitellen. Kehittämisaiheiden rajaaminen ja täsmentyminen ovat tapahtuneet prosessin edetessä toimijoiden vuorovaikutuksessa ja yhteistyöpäivissä eniten puhututtaneista asioista.

Aiempia tutkimuksia ja hankkeita on löydettävissä yläkoulujen ja sosiaalityön yhteistyöstä ja toimintamallien kehittämisestä, mutta alakoulujen osalta vastaavia ei ole löytynyt. Sosiaalityöstä kouluissa koulukuraattorityön näkökulmasta on myös löydettävissä tutkimuksia, mutta koulukuraattorin työ painottuu pääosin niissäkin yläkouluikäisten kanssa tehtävään sosiaalityöhön (ks. esim. Puotinen 2008, Lipsanen 2007, Siltanen 2007). Oppilashuoltoryhmien moniammatillista toimintaa on jonkin verran tutkittu ja alakoulujen osalta on muun muassa tarkasteltu lastensuojeluasioiden käsittelyyn liittyen moniammatillisen työn toimivuutta (ks. Svetloff 2006). Päiväkodeissa varhaisen puuttumisen menetelmiä on kehitelty jo pitkään, esimerkiksi Stakesin toteuttama Varhaista tukea varhaiskasvatuksessa -hankkeen avulla vuosina 2004–2005 (ks. Heinämäki 2005).

Opinnäytetyön tietoperustassa luvussa kaksi käsitellään ehkäisevää työtä lasten hyvinvoinnin turvaamisessa. Keskeisinä käsitteinä tarkastellaan ehkäisevää lastensuojelutyötä, moniammatillista yhteistyötä sekä dialogia. Moniammatillisen yhteistyön osalta keskitytään opinnäytetyön tarkoituksen mukaisesti koulun toimijoiden keskinäiseen sekä koulun ja lastensuojelun kesken tapahtuvaan yhteistyöhön. Luvussa kolme käsitellään ehkäisevän lastensuojelutyön kehittämistä alakou-

lussa. Luvun kolme alaluvuissa paneudutaan kehittämishankkeen tarkoitukseen ja tavoitteisiin, kehittämishankkeen lähtöasetelmiin sekä toimintatutkimukselliseen kehittämistrategiaan ja siinä käytettäviin luoviin menetelmiin. Luvussa neljä kuvataan kehittämishankkeen toteuttamista, aineiston keruuta ja analyysitapaa. Luvussa viisi esitellään kehittämishankkeen tulokset. Luku kuusi on pohdintaosio, jossa tarkastellaan tuloksia, pohditaan kehittämishankkeen onnistumisia ja haasteita sekä tarkastellaan kehittämishankkeen luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi pohditaan vielä kehittämisprosessin aikana syntyneitä ajatuksia jatkotutkimusaiheiksi.

2 EHKÄISEVÄ TYÖ LASTEN HYVINVOINNIN TURVAAMISESSA

Lasten ja nuorten sekä perheiden palvelujen tarve on muuttunut yhteiskunnan muutosten tahdissa. Sen vuoksi on kiinnitetty huomiota siihen, että sosiaali- ja terveyspalvelujen perinteinen palvelujako peruspalveluihin ja erityispalveluihin ei enää riitä, vaan rinnalle tarvitaan myös ennalta ehkäiseviä palvelumuotoja. (Vanhemmuus ja toimiva viranomaisyhteistyö 2007, 22-23.) Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen selvityksessä Lapsiperheiden hyvinvointi vuodelta 2009 selviää, kuinka samalla kun ehkäisevän tuen palvelujen tarvetta korostetaan, kohdistuu lapsiperheiden ja lasten palveluihin suuria paineita julkisten palveluiden rahoituksen ja hyvinvointijärjestelmän ylläpidon ollessa tiukilla. Aikaisemmin hyväksi saatu neuvolajärjestelmä ja kouluterveydenhuolto ovat kärsineet supistuksista, vaikka muuttuneissa oloissa niiden tehtävä olisi merkittävä. (Lammi-Taskula, Karvonen & Ahlström 2009.) Ennalta ehkäisevä toiminta, syrjäytymisen ehkäisy ja sosiaalinen vahvistaminen ovat lapsen oikeuksia. Viranomaisilla on velvollisuus toimia ennen kuin lapsen ongelmat kasaantuvat. (Vanhemmuus ja toimiva viranomaisyhteistyö 2007, 21.)

Suomalaisten lasten katsotaan voivan kohtuullisen hyvin. Lasten tilanne ja asema on maailmanlaajuisestikin huomioiden hyvä. Kuitenkin lasten psykososiaaliset vaikeudet ja mielenterveysongelmat ovat vuosi vuodelta lisääntyneet ja lastensuojelun asiakkaiden määrä sekä avo- että sijaishuollossa on koko ajan kasvanut. Valtaosa suomalaisista lapsista ja nuorista voi hyvin, mutta ongelmien kasaantuminen osalle perheistä lisää näiden perheiden lasten ja nuorten pahoinvointia. Perheiltä saattaa puuttua läheisistä koostuva turvaverkko, arki on kiireistä ja yhteiskunnassa vallalla oleva yksilöllisyyden korostaminen ovat keskeisiä ongelmia pahoinvoinnin lisääntymiseen. Pahoinvointi voi alkaa jo lasten ollessa pieniä, jolloin riski syrjäytyä yhteiskunnasta myöhemmin on suuri. Syrjäytymisen estämiseksi ja vaurioiden minimoimiseksi havaittuihin ongelmiin tulisikin puuttua jo varhain. (Auta lasta ajoissa 2004, 10.)

Eri käsitteitä ehkäisevälle työlle on paljon, eikä niitä ole määritelty kovin tarkasti. Kirjallisuudessa esiintyy muun muassa käsitteitä varhainen puuttuminen, varhainen tukeminen, välittäminen, interventio ja huoli. Harrikari (2008) käyttää ehkäisevän työn käsitettä muun muassa puhuttaessa nuorten riskikäyttäytymisen ja rikollisuuden ehkäisemisen keinoista. Tässä kehittämishankkeessa olemme rajanneet käsitteistöä siten, että olemme käsitteinä käyttäneet ehkäisevää lastensuojelutyötä, varhaista puuttumista ja huolen kanssa toimimisesta. Huoleen tarttuminen on jo itsessään ehkäisevää ja kuntouttavaa toimintaa (Huhtanen 2007, 29).

Varhainen tuki voidaan määritellä ennalta ehkäisyyn panostavaksi palvelumuodoksi, joka tukee myös sosiaalista ja pedagogista kehittymistä. Varhainen tuki sijoittuu laadukkaan peruspalvelun ja erityisen tuen välimaastoon. Varhainen tuki voi viitata niin varhaisvuosien tukeen kuin ikävaiheesta riippumatta mahdollisimman varhain käynnistyviin tukitoimiin. Varhaista tukea tarkastellaan ilmiölähtöisesti eikä perinteisesti sektorien näkökulmista. (Vanhemmuus ja toimiva viranomaisyhteistyö 2007, 22-23; Heinämäki 2007, 11.) Ehkäisevä lastensuojelutyö kokonaisuudessaan voidaan siis ymmärtää prosessina, jossa lapsen ongelmiin puututaan varhain ja tavoitteena on estää ongelmien kärjistyminen tai kasautuminen eli ehkäistä tai pysäyttää syrjäytyminen (Huhtanen 2007, 28-29).

Vuosina 2001-2005 Varpu-hanke levitti menestyksekkäästi varhaisen puuttumisen käsitettä ja menetelmiä valtakunnallisesti. Käytännössä hankkeen toteuttivat Lastensuojelun keskusliitto yhdessä Stakesin kanssa, joka kehitti erilaisia menetelmiä kuten huolen vyöhykkeistön ja dialogisten yhteistyöpalaverien metodin alueelliseen toimintaan. Hankkeella on monipuolinen nettisivusto. Laajassa hankkeessa painotettiin vallitsevaan kasvatuskulttuuriin ja puuttumiseen liittyviin asenteisiin vaikuttamista eli interventioihin rohkaisemista. Tavoitteina oli muun muassa pysyvien ja moniammatillisten, toimintarajojen ulkopuolelle ulottuvien uusien puuttumisen käytäntöjen aikaansaaminen pysyväksi osaksi perustyötä lasten ja nuorten kanssa. Vuosien 2004-2005 aikana koulutettiin etenkin opettajia puuttumaan ja havaitsemaan huolia omien oppilaidensa kohdalla ja tarvittaessa toimimaan yhteistyössä eri tahojen kanssa. (Varpu-verkosto 2008, Satka 2009, 18-19.)

Tässä hankkeessa ehkäisevällä lastensuojelutyöllä tarkoitetaan nimenomaan koulussa toteuttavaa työtä. Moniammatillisuus tässä hankkeessa keskittyy koulun ja lastensuojelun toimijoiden asiantuntijuuksiin ja kyseisten tahojen poikkihallinnolliseen yhteistyöhön. Eli miten koulu peruspalveluna toteuttaa ehkäisevää lastensuojelutyötä ja miten koulu toimii huolen huomaajana, siihen puuttujana ja tarvittaessa huolen eteenpäinviemiseksi lastensuojeluun sekä millä tavoin nämä tahot toteuttavat yhteistyötä. Tämän opinnäytetön tietoperustassa ehkäisevään työhön otetaan erityisemmät näkökulmat ehkäisevästä lastensuojelutyöstä, varhaisesta tuesta, moniammatillisesta yhteistyöstä koulun ja lastensuojelun osalta sekä dialogista. Edellämainituista käsitteistä ja niiden sisällöstä muodostuu se konkretia, jolla ehkäisevää lastensuojelutyötä koulussa toteutetaan.

2.1 Ehkäisevä lastensuojelutyö

Suomessa on lainsäädäntöä muuttamalla pyritty vaikuttamaan lasten pahoinvointiin ja perheiden syrjäytymisriskiin. Vuoden 2008 alussa voimaantulleessa lastensuojelulaissa (417/2007) ja sen muutossäädöksessä (88/2010) veloitetaan kuntia panostamaan ehkäisevään lastensuojelutyöhön.

3a § Ehkäisevä lastensuojelu

Lastensuojelun lisäksi kunta järjestää lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi 2 luvun mukaista ehkäisevää lastensuojelua silloin, kun lapsi tai perhe ei ole lastensuojelun asiakkaana.

Ehkäisevällä lastensuojelulla edistetään ja turvataan lasten kasvua, kehitystä ja hyvinvointia sekä tuetaan vanhemmuutta. Ehkäisevää lastensuojelua on tuki ja erityinen tuki, jota annetaan esimerkiksi opetuksessa, nuorisotyössä, päivähoidossa, äitiys- ja lastenneuvolaissa sekä muussa sosiaali- ja terveydenhuollossa.

Kun lapsi on lastensuojelun asiakkaana, edellä 2 momentissa tarkoitettua tukea järjestetään osana avo-, sijais- tai jälkihuoltoa.

Ehkäisevää lastensuojelua järjestetään kunnan peruspalveluissa, kuten esimerkiksi neuvoloissa, päivähoidossa ja kouluissa, joten palveluja saadakseen lapsen tai nuoren ei tarvitse olla lastensuojelun asiakkaana. Lastensuojelulain 11 §:ssä kuntia velvoitetaan huolehtimaan siitä, että ehkäisevää lastensuojelua sekä lapsi- ja perhekohtaista lastensuojelua järjestetään sisällöltään ja laajuudeltaan kunnassa esiintyvän tarpeen mukaan (lastensuojelulaki 417/2007). Tarkemmin ei yksilöidä sitä, millaisia palveluita kunnan tulisi järjestää. (Räty 2007, 19-20.)

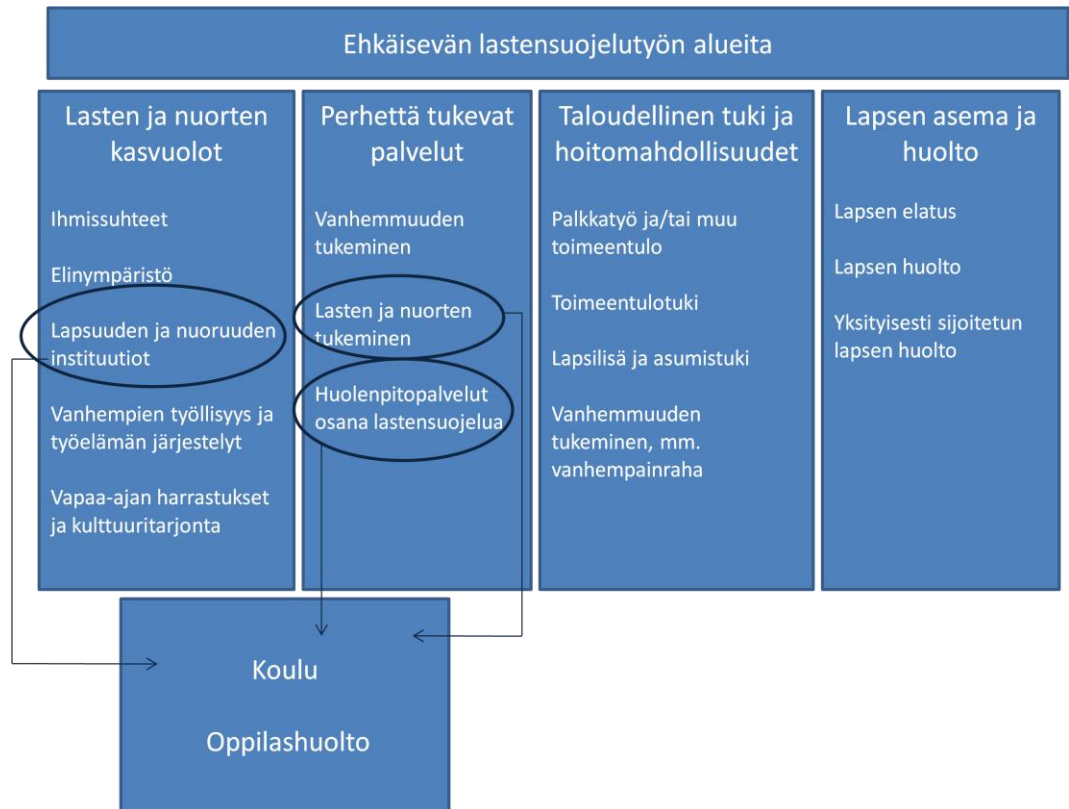
Lapsille ja perheille tarjottavista lakimääräisistä palveluista on yksilöity lastensuojelulain 9 §:ssä, jonka mukaan kunnan tulee järjestää tukea koulunkäyntiin.

Kunnan on järjestettävä koulupsykologi – ja koulukuraattoripalveluita, jotka antavat kunnan perusopetuslaissa (628/1998) tarkoitetun esi-, perus- ja lisäopetuksen sekä valmistavan opetuksen oppilaille riittävän tuen ja ohjauksen koulunkäyntiin ja oppilaiden kehitykseen liittyvien sosiaalisten ja psyykkisten vaikeuksien ehkäisemiseksi ja poistamiseksi. Palveluilla tulee edistää myös koulun ja kodin välisen yhteistyön kehittämistä.

Perusopetuslain 7 ja 8 §:ssä tarkoitetun opetuksen järjestäjä vastaa edellä 1 momentissa tarkoitettujen palveluiden järjestämisestä oppilailleen.

Uudistuneen lastensuojelulain (417/2007) myötä kuntia velvoitetaan kehittämään ehkäisevän lastensuojelutyön lisäksi ehkäisevää lastensuojelutyötä myös lastensuojelun toimenpiteenä. Laissa määrätään kunnat laatimaan lastensuojelulain 12 §:n mukaan suunnitelma lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi sekä lastensuojelun järjestämiseksi ja kehittämiseksi. Suunnitelman on katettava laajasti lasten ja nuorten sekä perheiden hyvinvointiin liittyvät palvelut. Suunnitelman voi laatia kunta yksin tai yhteistyössä useamman kunnan kanssa. Suunnitelman hyväksyy valtuusto tai useamman kunnan yhteisen hyväksyy jokaisen kunnan valtuusto. Suunnitelma tarkistetaan vähintään neljän vuoden välein ja siihen sisältyvät toimet on otettava huomioon kunnan vuosittaisissa talousarvioissa ja taloussuunnitelmissa. Suunnitelmassa on oltava muun muassa lasten ja nuorten hyvinvointia edistävät ja ongelmia ehkäisevät toimet ja palvelut, lastensuojeluun varat-

tavat voimavarat, lasten ja perheiden tukemiseksi käytettävissä oleva palvelujärjestelmä ja eri toimijatahojen yhteistyön järjestäminen sekä miten suunnitelmaa toteutetaan ja seurataan.



Kuvio 1. Ehkäisevän lastensuojelutyön alueita (ks. Törrönen & Vornanen 2004, 159-161, soveltaen hyödynnetty.)

Edellä esitettyyn kuvioon 1. on koottu ehkäisevän lastensuojelun tarjoamia palveluita. Ympyröidyt instituutioita ja palveluja kuvaavat kohdat sisältävät koulun ja oppilashuollon ehkäisevän lastensuojelutyön toteuttajina, joihin tässä kehittämissankkeessa keskitytään.

Sekä Taskisen (2007, 10) että Törrösen ja Vornasen (2004, 159-163) mukaan ehkäisevän lastensuojelun tarkoituksena on ylläpitää ja lisätä lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointia sekä vähentää riskejä. Ehkäisevän lastensuojelutyön tarkoituksena on tukea sekä lapsia että vanhempia. Ehkäisevällä lastensuojelutyöllä pyritään luomaan lapselle edellytykset hyvään kasvuun sekä pysäyttämään mahdollinen vahingollinen kehitys ja ongelmien syveneminen. Ehkäisevän lastensuojelu-

työn tarkoituksena on ylläpitää hyvinvointia kun taas korjaava työ eli lastensuojelutyö poistaa jo olemassa olevia ongelmia ja ehkäisee niiden kehittymistä.

Törrönen ja Vornanen (2004, 169) muistuttavat, että paikallisella ja kunnallisella tasolla työntekijän haaste on hahmottaa oman seudun palvelut ja yhteistyökumppanit sekä heidän kanssaan tehtävä asiakastyö. Asiakaskohtaisessa yhteistyössä korostuvat palveluiden nivelkohdat ja palvelupolut. Tärkeää on ilmoitusvelvollisuuden tunnistaminen sekä salassapitoon liittyvät kysymykset. Törrönen ja Vornanen ehdottavat, että eri sektoreiden toimijat selkeyttäisivät roolejaan ja tehtäviään ehkäisevän lastensuojelutyön toimijoina, mikä on juuri sitä kehittämistyötä, mihin tässä hankkeessa keskitytään. Huhtanen (2007, 15) toteaa, että usein koulun keinot oppilaiden moninaisten ongelmien ja oireilun ehkäisemiseksi tai korjaamiseksi ovat riittämättömät, mutta keskeistä onkin pystyä tukemaan oppilaita ongelmatilanteissa. Ammatillisten verkostojen oppilashuollollinen työ ulottuu koulun ulkopuolelle ja se on tässä kehittämishankkeessa keskeinen kehittämisen kohde koulun ja lastensuojelun toimijoiden kesken. Eri sektoreiden palvelujen avulla tuetaan lasten koulunkäyntiä (Huhtanen 2007, 15).

Marianne Lähdesmäen (2008) tutkimus käsitteli opettajien näkökulmasta oppilaiden erityisen tuen tarpeen havaitsemista ja havaitsemisen problematiikkaa. Tutkimustulosten mukaan muun muassa oppilaiden psyykkiset ja sosiaaliset sekä käyttäytymisen ongelmat ovat lisääntyneet ja muuttuneet haastellisimmiksi ja monitahoisemmiksi. Rajan erottaminen satunnaisesti tai säännöllisesti annettavalle tuelle oli tulosten mukaan vaikeaa, kuin myös sen kohdan määritteleminen, milloin oppilaiden asiassa olisi tarvetta ulkopuoliselle tuelle. Hankaluutena tuen tarpeen havaitsemiselle opettajat kokivat muun muassa resurssien puutteen, kuten suuret ryhmäkoot. Perheistä heijastuvien ongelmien nähtiin vaikuttavan lapsessa esiintyvään oireiluun kuten käytökseen. (Lähdesmäki 2008, 29, 57-60.)

Virpi Dufvan (2001, 9-10, 54) tutkimuksessa Mikä lapsella on hätänä, Perheväkivalta koulun henkilöstön näkökulmasta, on tutkittu, miten lasten ja nuorten kotoaan kokema väkivalta näyttäytyy peruskoulussa ja kuinka koulun henkilöstö saa siitä tiedon. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin muun muassa koulun mahdollisuuksia tukea perheväkivaltaa kohdanneita lapsia. Tulosten mukaan lapsen koke-

mat perheväkivaltakokemukset näkyivät ja tulivat ilmi koulussa. Koulun henkilöstö koki tarvitsevansa tietoa väkivallan aiheuttamien oireiden tunnistamiseen.

2.2 Moniammatillinen yhteistyö

Moniammatillisuudella tarkoitetaan eri ammattiryhmien asiantuntijoiden yhteistyötä, joka voi olla sisäistä eli yhden työyhteisön sisällä tapahtuvaa yhteistyötä tai ulkoista, poikkihallinnollista eli eri hallintokuntien tai organisaatioiden rajat ylittävää moniammatillista yhteistyötä (Karila & Nummenmaa 2001, 147). Lasten ja nuorten ehkäisevän työn näkökulmasta moniammatillisen työn keskeisinä toteuttajina ovat opetus- ja sosiaali- ja terveystyöntekijät (Vanhemmuus ja toimiva viranomaisyhteistyö 2007, 7). Lasten ja nuorten sosiaalisen turvallisuuden kannalta tärkeinä tahoina ehkäisevässä työssä pidetään koulua, nuorisotoimintaa sekä liikuntaa ja muuta vapaa-ajantoimintaa järjestäviä tahoja (Arjen turvaa 2004, 22). Tässä kehittämishankkeessa moniammatillista yhteistyötä tarkastellaan ja kehitetään niin sisäisen kuin ulkoisen yhteistyön osalta, eli koulun toimijoiden keskinäisen sekä koulun ja lastensuojelun kesken tapahtuvan yhteistyön osalta.

Käytännön työssä on noussut yhä selvemmin esille tarve siirtyä kapeasta sektori-kohtaisesta toimintatavasta kokonaisvaltaisempaan moniammatillisempaan toimintamalliin, jossa eri viranomaiset yhdessä puuttuvat ongelmiin ja etsivät niihin ratkaisuja. (Vanhemmuus ja toimiva viranomaisyhteistyö 2007, 8; ks. Svetloff 2006.) Sisäasiainministeriön teettämässä sisäisen turvallisuuden ohjelmassa (Arjen turvaa 2004) mainitaan, että viranomaisten moniammatillinen, tehokkaasti toteutettu yhteistyö, jossa tarpeellinen tiedonvälitys toimii kunnolla, on välttämättömyys niin valtakunnallisella, alueellisella kuin paikallisella tasolla.

Kevään 2009 politiikkaohjelmassa huomioidaan myös, että sektorirajat muodostavat turhia esteitä riittävän laadukkaan moniammatillisen yhteistyön toteuttamiseen. Hallitus onkin päättänyt laatimaan selvityksen hallinnon rakenteiden kehittämisestä siten, että tulevaisuudessa pystyttäisiin kokonaisvaltaisesti huomioimaan lasten ja nuorten kasvaminen ja hyvinvointi varhaislapsuudesta työelämään. (ks. Moniammatillinen yhteistyön kehittäminen lasten, nuorten ja perheiden hy-

vinvoinnin politiikkaohjelmassa 2009.) Ongelmien monimuotoisuuden vuoksi niiden ratkaisemiseen tarvitaan usein moniammatillisia ratkaisumalleja. Poikkihallinnollinen lähestymistavan on katsottu myös taloudellisesti järkeväksi toiminnaksi. Poikkihallinnollisuuden avulla voidaan käytännössä siirtää työn painopistettä ennalta ehkäisevään työhön sekä sitouttaa viranomaisia, järjestöjä ja muita toimijoita yhteistyöhön. (Vanhemmuus ja toimiva viranomaisyhteistyö 2007, 8; ks. Varpu-verkosto 2008.) Huhtasen (2007, 85) mukaan moniammatillisen yhteistyön tarkoituksena on yhteistyöverkostojen rakentaminen sekä oman asiantuntijuuden jakaminen ja kehittäminen. Näiden pohjalta on mahdollista myös luoda uusia työ- ja toimintatapoja.

Seikkula ja Arnkil (2005, 9-10, 16) korostavat, että asiakkaan kokonaistilanteen huomioimiseksi tarvittava eri toimijoiden välinen yhteistyö ei poista erikoisosaimista vaativaa asiantuntijuutta. He kuitenkin täydentävät, että liian selkeät rajanvedot muodostuvat pulmalliseksi kohdattaessa asiakkaiden monitahoisia pulmia, jotka eivät noudata sektorijärjestelmän työnjakoa. Asiakas joutuu asioimaan usealla taholla peräkkäin tai samanaikaisesti. Tällaisissa tilanteissa työskentely asiakkaan asiassa uhkaa jumiutua, vaikka kunkin ammattilaisen toimenpiteet erikseen tarkasteltuina olisivatkin perusteltuja. Näistä eri sektorirajojen ylityksistä ja niiden välisistä kohtaamisista puhutaan tässä kehittämishankkeessa rajapintatyöskentelynä, joka käsittää koulun ja lastensuojelun toimijoiden yhteistyön rajapintoja.

Isoherranen, Rekola ja Numminen (2008,33) sekä Strid (2004, 250) kuvailevat moniammatillista yhteistyötä pyrkimyksenä luoda mahdollisimman totuudenmukainen kokonaiskuva lapsen ja perheen tilanteesta, jolloin kukin yhteistyöhön osallistuja ottaa omasta ammatillisesta näkökulmastaan kantaa lapsen tilanteen kannalta kannattaviin toimenpiteisiin. Yhteistyö antaa parhaimmillaan mahdollisuuden saada useita eri tiedon ja osaamisen näkökulmia yhteiseen tarkasteluun, jonka pohjalta rakentuu yhteinen kokonaisuus vastuuta jakamalla. Harrikari (2008, 131) kuvailee moniammatillisia käytäntöjä kilpailevien diskurssien kentäksi. Hyvin toimiva moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa nopean puuttumisen lapsen tilanteeseen ja toisaalta yhteistyön avulla voidaan myös välttää liian nopeita päätöksiä lapsen asiassa (Strid 2004, 250).

Moniammatillisuus siis toimii, kun ammattilaiset tietävät toistensa asiantuntijuuden ja osaavat olla heihin yhteydessä silloin, kun asiantuntemusta tarvitaan. Moniammatillisesti asiantuntijat täydentävät näin toisiaan. Pahimmillaan moniammatillisuus on epätietoisuutta omista vastuualueistaan ja vastuunsiirtämistä muille. Tällöin asiakas ei tule kuulluksi eikä ymmärretyksi ja heitä määritellään heille vieraalla tavalla ammattilaisten taholta. Asiakkaan asia ei myöskään näin edisty toivotulla tavalla. (Seikkula & Arnkil 2005, 8-9, Karila & Nummenmaa 2001, 147.) Karilan ja Nummenmaan (2001, 103-104) mukaan moniammatillisen yhteistyön osaamisen kehittäminen vaatii yhteistä kieltä ja yhteistä ymmärrystä perustehtävästä sekä toisen ammatillisen osaamisen kunnioittamista. Lisäksi yhteistyön kehittäminen ja uudenlaisen toimintakulttuurin luominen vaatii työntekijöiden sitoutumista ja motivaatiota työskentelyyn, halua ja kykyä jakaa omaa osaamistaan eri ammattikuntien kanssa sekä ottaa heiltä tietoa vastaan (Huhtanen 2004, 85; Karila & Nummenmaa 2001, 145).

Moniammatillisesta yhteistyössä keskeiseksi asiaksi muodostuu toimijoiden välinen vuorovaikutus. Kun työtapoja ja toimintakulttuuria ollaan muuttamassa moniammatillista yhteistyötä lisääväksi, tarvitaan kykyä asettua alttiiksi muiden antamalle palautteelle sekä taitoa tarkastella eli reflektoida omaa toimintaa. Tarvitaan erilaisten ammatillisten näkökulmien välistä moniäänistä vuoropuhelua, dialogia, jossa pyritään tulkitsemaan tekoja suhteessa kokonaisuuteen ja pyritään suhteuttamaan omaa näkökulmaa muodostuvaan kokonaisuuteen. Voidaan puhua rajoja ylittävästä asiantuntijuudesta, jolloin kaikki asiantuntijat tuovat omat näkemyksensä muiden arvioitaviksi. Näin toimien pyritään pääsemään asiantuntijakeskeisyydestä kohti asiantuntijoiden välistä vuoropuhelua ja yhteistyötä. (Huhtanen 2004, 86.) Tälläisiin päämääriin pyritään myös tässä kehittämishankkeessa. Dialogia ja sen merkitystä ehkäisevässä lastensuojelutyössä käsitellään tarkemmin seuraavassa luvussa.

2.2.1 Lastensuojelulaki moniammatillisessa yhteistyössä

Lastensuojelulain 7 §:n (417/2007) mukaan kunnan sosiaalihuollosta vastaavan toimielimen ja kunnan muiden viranomaisten on tehtävä yhteistyötä lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi ja poistettava kasvuolojen epäkohtia sekä ehkäistävä niiden syntymistä. Lain kohta velvoittaa sosiaalihuollosta vastaavan toimielimen myös välittämään tietoa lasten ja nuorten kasvuoloista ja sosiaalisista ongelmista sekä antamaan asiantuntija-apua muille viranomaisille, kuntalaisille ja kunnassa toimiville järjestöille. Kunnan eri hallintokuntien, muiden viranomaisten ja palveluja järjestävien tahojen sekä muiden kuntien ja kuntayhtymien kanssa on sosiaalihuollosta vastaavan toimielimen tehtävä tarvittavaa yhteistyötä lastensuojelua järjestäessään pykälässä 11 säädettyllä tavalla. (Lastensuojelulaki 417/2007.)

Lastensuojelun Keskusliitto ja Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia teettivät 2010 kyselyn selvittääkseen miten lastensuojelulaki on vaikuttanut eri ammattiryhmien ehkäisevän lastensuojelun toimintatapoihin ja mahdollisuuksiin. Kysely kohdistettiin neuvoloiden ja päivähoidon työntekijöille, sosiaalityöntekijöille, koulujen rehtoreille ja kuraattoreille sekä nuorisotyöntekijöille. Kyselyn tulosten analyysissa todetaan, että keskustelua siitä, mitä ehkäisevän lastensuojelun kentällä tehdään ja tulisi tehdä, on käyty liian vähän. Koulut ovat epätietoisia lastensuojelulain sisällöstä, eikä osata ajatella koko kouluyhteisön toteuttavan ehkäisevää lastensuojelua. Raportissa todetaan, että lastensuojelulain mukaan sosiaalityöntekijä voi toimia konsulttina ehkäisevässä lastensuojelutyössä. Tulosten perusteella on nähtävissä sosiaalityöntekijöiden työn kuormittavuus ja työn paino korjaavaan lastensuojelutyöhön. Eri hallinnonalojen välinen yhteistyön lisääminen, yhteisten suunnitelmien tekeminen ehkäisevälle työlle sekä dialogin vahvistaminen eri toimijoiden kesken nähtiin suurimpina kehittämistä vaativina osa-alueina. (Ehkäisevän lastensuojelun kirjava todellisuus 2010.)

2.2.2 Moniammatillinen oppilashuolto

Koulun oppilashuolto on osa koulun yleistä tukea ja moniammatillista, usein hallintokuntien välistä yhteistyötä. Oppilashuolto kuuluu kaikille kouluyhteisössä työskenteleville sekä oppilashuoltopalveluista vastaaville viranomaisille. Oppilashuoltoa koordinoidaan ja kehitetään kouluissa ja oppilaitoksissa usein oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmissä. Oppilashuoltoon kuuluu lapsen ja nuoren oppimisen perusedellytyksistä, fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtiminen. Oppilashuolto on sekä yhteisöllistä että yksilöllistä tukea. Tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää kouluyhteisön hyvinvointia. Oppilashuoltoon sisältyvät opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto sekä oppilashuollon palvelut, jotka ovat kansanterveyslaissa tarkoitettu kouluterveydenhuolto sekä lastensuojelulaissa tarkoitettu kasvatuksen tukeminen. (Perusopetuslaki 477/2003, 31a §; OPH 2010, 42-44.)

Lainsäädännön lisäksi oppilashuollon tavoitteita ja tehtäviä määritellään valtakunnallisissa ohjeistuksissa ja suosituksissa Sisäasianministeriön julkaisussa syksyllä 2007 yksi työryhmälle asetettu toimeksianto oli koulujen oppilashuoltoryhmän toiminnan kehittämistarpeiden arviointi erityisesti varhaisen puuuttumisen varmistamiseksi ja työn moniammatillisuuden tukemiseksi. (Vanhemmuus ja toimiva viranomaisyhteistyö 2007, 2.) Opetushallituksen laatimassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2010 painotetaan ehkäisevän lastensuojelutyön toteuttamista ja määrittämistä oppilashuollon ja sosiaali- ja terveydenhuollon moniammatillisena yhteistyönä. (OPH 2010, 42-44.)

Liisa Heinämäen (2007) mukaan nyky-yhteiskunnassa ei voida enää määritellä opetuksen tukemisen tai oppilashuoltotyön olevan vain erityisopetukseen liittyvää. Tuen tarpeet ovat Heinämäen mukaan lisääntyneet ja moninaistuneet, joten erityisopetuksellisten tarpeiden lisäksi on siirrytty pohtimaan laaja-alaisemmin oppilaiden hyvinvointia. Lapsen tuen tarpeen taustalla ei välttämättä ole lääketieteel-

listä määritelmää. Kasvavaa huolta on erityisesti herättäneet tapaukset, jotka selkeästi kaipaavat tukea, mutta joiden taustalta ei löydy lääketieteellistä diagnoosia. Tuen tarpeen taustalla voi olla lasten levottomuus, psyykkisten häiriöiden ensi vaiheet, perheiden tuen tarve tai lasten ympäristön epävarmuus ja arjen hallinnan puute. Heinämäki liittää koulun varhaiseen tukeen ennalta ehkäisevän, oppilaiden kasvuun ja kehitykseen liittyvien riskitekijöiden tunnistamisen näkökulman, jolloin korostuu muun muassa koulun toimintapojen moniulotteinen arviointi ja kehittäminen varhaisen tuen suuntaan. Heinämäki alleviivaa ehkäisevässä toiminnassa sitä, että koulun henkilöstön on tärkeää oppia tunnistamaan tuen tarpeet arjen keskellä. (Heinämäki 2007, 11,13.) Pelkästään puheeksi ottaminen ei kuitenkaan riitä, vaan puheeksi ottamisen jälkeen on toteutettava muita tukitoimenpiteitä. Ehkäisevän työn varhaisen tuen vaiheet tuottavat painetta toimivalle moniammatilliselle yhteistyölle. Toimivilla yhteistyömenetelmillä varmistetaan, ettei tukea järjestetä eri järjestelmissä toisista tietämättä hieman erilaisena siitä huolimatta, että tuen tarve nähdään samankaltaisena. (Vanhemmuus ja toimiva viranomaisyhteistyö 2007, 22-23.)

Sosiaalityön ja koulun välistä yhteistyötä Sanna Siltanen (2007) on tarkastellut lähinnä koulukuraattorin ja sosiaalitoimen yhteistyön rajapinnoilta. Maria Svetloff (2006) puolestaan on käsitellyt tutkimuksessaan alakoulun oppilashuoltoryhmän moniammatillista toimintaa keskittyen lastensuojeluasioiden käsittelyyn ja niiden kanssa toimimiseen. Sekä Siltasen että Svetloffin tuloksissa huomionarvoista on, että koulukuraattoreiden, oppilashuoltoryhmän ja sosiaalityöntekijöiden välinen yhteistyö toimiessaan nojaa ennemminkin työntekijöiden henkilökohtaiseen tuntemiseen kuin yhteistyörakenteisiin, mikä tekee yhteistyöstä haavoittuvaista.

Kaarina Sirviö (2006) tarkasteli väitöstudiumuksessaan laaja-alaisesti sosiaali- ja terveysalan työntekijöiden työtapoja terveyden edistämisen näkökulmasta. Tuloksissaan hän kiinnitti erityistä huomiota asiakastyön ennakoivaan otteeseen ja yhteistyöhön, miksi siinä havaittuja tuloksia on syytä esitellä tässä opinnäytetyössä. Tulosten mukaan toimintatavat ilmaistiin merkittävinä yhteistyöhön vaikuttavina tekijöinä. Yhteistyö koettiin helpoksi silloin, kun työntekijät tunsivat toisensa henkilökohtaisesti, mikä vahvistaa yllä esitettyjä tuloksia. Verbaalinen kommunikointi yhteistyössä puuttui usein kokonaan asiakkaiden asioita käsiteltäessä eten-

kin silloin kun työntekijä oletti perheen olevan niin sanottu normaali ongelmaton perhe. Asiantuntijuus koettiin yksilöllisenä, eikä moniammatillista yhteistyötä katsottu asiantuntijuutta kehittäväksi tekijäksi. Eli moniammatillisuutta ei tutkimustulosten mukaan nähty ehkäisevän työn näkökulmasta merkittävänä, mutta Sirviö korosti moniammatillisten yhteistyömuotojen kehittämistä keskeisenä ennalta ehkäisevän työn ja terveyden edistämisen näkökulmana. (Sirviö 2006, 87,90,138,140.)

Hanna Mäkelän (2010) tutkimuksessa keskityttiin pohtimaan moniammatillista yhteistyötä oppilashuollon näkökulmasta. Tutkimustehtävänä Mäkelällä oli selvittää muun muassa millaisia etuja ja haasteita moniammatillisessa työssä nähtiin ja millaiset henkilökohtaiset valmiudet toimijoilla oli moniammatillisen työn toteuttamiseen. Tulosten mukaan moniammatillinen työ antaa paremmat resurssit oppilaiden monimutkaistuviin ongelmiin sekä oikeamman ja tehokkaamman tuen antamiseen. Haasteina nähtiin asioiden etenemisen hitaus, lainsäädännöllinen kirjavuus sekä vastuullisen toimijan nimeämisen hankaluudet.

2.3 Dialogisuus

Dialogilla sanakirjamääritelmän mukaan tarkoitetaan kaksinpuhelua, keskustelua, vuoropuhelua tai keskustelun muotoista kirjallista tuotetta. Dialogin perustana on uuden ymmärryksen muodostaminen, joka taas toimii perustana myöhemmälle toiminnalle ja ajattelulle. Dialogeja käyvät kaikki keskusteluissaan, dialogisuus taas kuvaa elämänasennetta, jossa pohjana on dialoginen suhde. (Seikkula & Arnkil 2005, 8-9, 68, 81, 83-86.)

Helena Aarnio (1999, 33) erottaa dialogin keskustelusta sillä, että yhteiseen ymmärrykseen ja totuuteen pääsemiseksi tarvitaan erilaista diskurssia, dialogia. Pelkkä keskustelu ei tuota mitään luovaa ja osallistujien asenteet pysyvät piilossa eikä keskusteluun saada ratkaisua. Aarnio korostaa ihmisten halua tulla ymmärretyksi ja huomioon otetuiksi vuorovaikutustilanteissa. Suhtautumistavaltaan dialogi on Aarnion määrittelyn mukaan toiseen suuntautunutta, toiselle hyvää tahtovaa, mer-

kitysten jakamista tai niiden vapaata virtaa, jossa oma ajatusmaailma tuodaan keskusteluun kyseenalaistettavaksi, tutkittavaksi ja tiedoksi. (Aarnio 1999, 40-41.)

Dialogi-filosofi Martin Buber (1995, 15-16) puhuu ihmisten autenttisesta dialogisesta kohtaamisesta Minä-Sinä –suhteena, jossa ihminen tunnustaa toisen toisensa ja minäksi tullaan vain sinän kautta. Buberin mukaan oleellinen asia dialogisessa ei sijaitse dialogisen suhteen osapuolissa, vaan heidän välissään. Dialogisuudessa huomio on kiinnittyneenä ihmisten välisessä kohtaamisessa, rajalla. Seikkulan ja Arnkilin (2005, 8-9, 68, 81-86) sekä Mönkkösen (2007, 87, 93) mukaan dialogisuus edellyttää vastaukseen suuntautumista ja vastavuoroisuutta, tapa kysyä on dialogisuutta. Keskeistä on, että kaikille osallistujille syntyy henkilökohmainen kokemus vuorovaikutustilanteesta. Dialogisuudessa kehitellään keskinäistä ymmärrystä arvostavassa vuoropuhelussa.

David Bohmin (2004, 2) mukaan dialogissa syntyy luovalla tavalla täysin uutta ymmärrystä osallistujien kesken. Osallistujien yhdessä jakamaa tarkoitusta Bohm kuvaa sanoilla liima tai sementti, joka sitoo osallistujat yhteen, dialogiin. Onnistuneen dialogin edellytyksinä Bohm kuvaa kolmea asiaa. Dialogiin osallistuvien tulee suhtautua siihen avoimesti omine olettamuksineen. Osallistujien tulee suhtautua toisiinsa tasavertaisina kollegoina. Isommissa dialogiin osallistuvissa ryhmissä voi jokin kollektiivisesti osallistujia yhdistävä asia olla niin voimakas, että dialogin käymisestä tulee haasteellista. Kolmanneksi Bohm nostaa dialogiin tarvittavaksi fasilitaattorin eli tietynlaisen tilannejohtajan joka pitää dialogia liikkeellä ja osallistuu siihen myös itse. Fasilitaattoria tarvitaan etenkin, kun dialogia käydään suuremmassa ryhmässä. Bohm korostaa, että merkittävintä dialogissa on se, mitä kukin todella ajattelee. (Bohm 2004, 2-5; Aarnio 1999, 37.)

Dialogisuudessa moniammatillisessa ryhmässä on kyse siitä, että yhden henkilön on mahdotonta kontrolloida vuorovaikutuskokonaisuutta ja siksi ryhmän tavoitteeksi muodostuu keskinäisen ymmärryksen luominen asiakkaan asioissa (Seikkula & Arnkil 2005, 25). Kullakin toimijalla on asiakkaan asiassa oma näkökulmansa, oma ongelmansa. Sen vuoksi on saavuttamatonta ja mahdotonta lähteä liikkeelle siitä, että tavoiteltaisiin asiassa yhteistä ongelmaa. Yhteisen ongelman tavoittelu ei vie eteenpäin vaan saattaa näyttäytyä ainoastaan asiakkaan eikä ammat-

tilaisten ongelmana. Yritys määrittää ongelmaa siten, että se olisi yhteinen, häivyttää näkökulmaisuuden eri ammattilaisilla. Keskinäisessä vuoropuhelussa mahdollistetaan sellaisen yhteisen ymmärryksen tavoittamista, mikä ei ole kenenkään yksin tavoitettavissa eli dialogissa voi muodostua jaettua asiantuntijuutta, joka ylittää yksittäisen toimijan mahdollisuudet. (Seikkula & Arnkil 2005, 10, 32-33.) Mönkkönen (2007, 94) korostaakin riittävän yhteisymmärryksen syntymistä.

Mönkkönen (2007, 95) kuvaa dialogissa syntyviä yhteisen hämmästyksen hetkiä tarkoittaen tilanteita, joissa on astuttava alueelle, josta ei ole riittävästi tietoa tai asiantuntijuutta vaan tieto rakentuu yhdessä dialogisen suhteen kautta. Tämä tietämättömyys antaa mahdollisuuden kohdata dialogiin osallistujat avoimesti, eikä tulevaisuutta ja siellä tapahtuvaa pystytä ennustamaan. Dialogiseen vuorovaikutussuhteeseen vaikuttavat monet itsestä riippumattomat tekijät, mikä tekee kohtaamisista haasteellisia. Yksi dialogin päämäärinä on paremman ymmärryksen saaminen niin omista kuin toistenkin käsityksistä, mikä edellyttää kriittistä itsereflektointia (Aarnio 1999, 39; ks. Mönkkönen 2002). Vaikka itse edistyykin oman toimintansa tietoisessa tarkastelussa eli reflektoinnissa, voi monia vuorovaikutukseen liittyviä ongelmia olla vaikeaa havaita. (Mönkkönen 2007, 97-98.)

Dialogissa riittävän yhteisen ymmärryksen saavuttamisen haasteena on myös ihmisten tapa ymmärtää sanoja eri merkityksin. Moniammatillisessa yhteistyössä eri asiantuntijoilla on käytössään usein myös oma ammattisanastonsa. Yhteistä ymmärrystä voidaan alkaa rakentaamaan varmistalla ensin, että yhteistyössä käytettävää terminologiaa ymmärretään riittävästi samalla tavoin. (Mönkkönen 2007, 99; Aarnio 1999, 41.) Uutta tuottavassa dialogissa tulee Heikkilän ja Heikkilän (2001, 62) mukaan pohtia ensimmäiseksi kysymyksiä miten ymmärrän itseäni ja miltä maailma näyttää toisen kokemana.

Heikkilä ja Heikkilä (2001, 54) korostavat, että pelkästään työorganisaatioissa tehtävillä rakenteellisilla muutoksilla ei muuteta ihmisten tapaa ajatella ja muuttaa toimintaansa. Organisaatioissa tarvitaan aktiivisten prosessien käynnistämistä, missä jokainen lähtee itse kehittämään itseään. Keskeiseksi asiaksi muodostuu uudenlaisen kommunikaatiokulttuurin opettelu ja hallinta. Dialogin kautta jokaisen osallistuminen ja itsensä kehittäminen tulevat osaksi arkipäivää. Myös aikai-

semmin ainoina tosina pidetyt käsitykset asioista voivat saada uusia merkityksiä ja sitä kautta vaikuttaa käyttäytymiseemme ja ajatteluunme asioista.

3 EHKÄISEVÄN LASTENSUOJELUTYÖN KEHITTÄMINEN ALAKOULUSSA

Opinnäytetyön aihe käsittelee ehkäisevän lastensuojelutyön kehittämistä alakoulussa. Opinnäytetyö toteutettiin kehittämishankkeena eräässä keskisuuren kunnan alakoulussa Kanta-Hämeen alueella. Alakoulun oppilasmäärä on yhteensä 235 oppilasta. Alakoulu käsittää esiopetusikäiset, alakouluikäiset 1-6 – luokkalaiset sekä lisäksi erityisopetuksen oppilaat 1-9 – luokilta. Kehittämishankkeen aihe on merkityksellinen lasten ja nuorten hyvinvoinnissa ja sitä kautta myös Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavan koulutusohjelman Lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen -mukainen. Instituutiona koulu on merkittävä lasten ja nuorten sosiaalisen kehityksen ja yhteiskunnallistumisen paikka, joka osaltaan auttaa lasten kasvussa yhteiskunnan jäsenyyteen (Nivala 2006, 104-105). Siksi myös tässä kehittämishankkeessa toimintaympäristönä koulu oli luonnollinen valinta hankkeen toteuttamispaikaksi.

3.1 Kehittämishankkeen tarkoitus ja tavoite

Kehittämishankkeen tarkoituksena oli edistää dialogisia ja reflektiivisiä käytäntöjä alakoulun ja lastensuojelun yhteistyössä. Hanke kokosi siis yhteen moniammatillisen toimijakunnan alakoulun sisältä ja lastensuojelusta. Tutkijoina hankkeessa olivat kunnan koulukuraattori ja yksi lastensuojelun sosiaalityöntekijöistä. Kehittämishankkeen tavoitteena oli kehittää yhteisiä käytäntöjä alakoulun ja lastensuojelun toimijoiden välille. Tavoitteena oli myös toimintatutkimuksellisessa prosessissa selvittää, mitä ehkäisevä lastensuojelutyö on ja miten sitä tehdään alakoulussa. Ehkäisevän työn ominaispiirteen mukaisesti yhteistyöhön koottiin laaja-alainen asiantuntijajoukko (Huhtanen 2007, 29-30).

Toiminnallisen kehittämisen suuntaviivoiksi muodostuivat kehittämisprosessin edetessä tarkastella aihetta kahdelta suunnalta: 1) koulun ja lastensuojelun toimi-

joiden yhteisten toimintapojen sekä 2) osallistujien oman toiminnan ymmärtämisen kautta.

3.2 Kehittämishankkeen lähtöasetelmat

Kehittämishanke toteutettiin uudessa, syksyllä 2010 toimintansa aloittaneessa alakoulussa, missä vakiintuneita yhteistyön käytäntöjä tai malleja ei vielä ollut olemassa. Opettajat olivat pääosin aiemmin työskennelleet pienissä kaksi-kolme - opettajaisissa kouluissa, joissa moniammatillista yhteistyötä tehtiin tarpeen mukaan eri toimijoiden kanssa sekä oppilashuoltoryhmissä, jotka toteutuivat parhaimmillaan kaksi kertaa lukuvuoden aikana. Oppilashuoltoryhmä uudessa koulussa pyrkii kokoontumaan kerran kuukaudessa. Kosketus moniammatilliseen yhteistyöhön oli siis monilla aiemmin vähäinen. Yhteistyön tekeminen jo pelkästään opettajien välillä on muuttunut uuden koulun myötä, koska henkilökunnan määrä on moninkertaistunut. Koulun opetustehtävissä työskentelee opettajia, koulunkäyntiavustajia ja kaksi rehtoria, yhteensä 26 toimijaa.

Opinnäytetyön suunnitelmavaiheessa pohdimme hankkeen hyötyjä muistakin näkökulmista. Koulukuraattorin työn näkökulmasta katsottuna hankkeen ajateltiin selkiyttävän myös kuraattorin roolia ja tehtäviä nimenomaan alakoulussa, missä tehtävänkuva on hyvin vaihteleva verrattaessa yläkoulun vakiintuneempiin käytäntöihin. Koulukuraattori on kehittämishankkeen toteuttamiskunnassa ainoa koulutoimen alaisuudessa työskentelevä sosiaalityön asiantuntija. Koulukuraattorin rooli onkin useimmiten sijoittunut lastensuojelun ja koulun väliin niin sanotuille rajapinnoille (ks. Siltanen 2007; Sipilä-Lähdekorpi 2004). Lastensuojelun toimijoiden näkökulmasta puolestaan hankkeen ajateltiin selkiyttävän sitä, miten heidän työnsä voisi olla näkyvissä koulussa. Aiemmin sosiaalityöntekijä kuului osaksi oppilashuoltoryhmää ja oli näin ollen sitä kautta luontevammin kosketuksissa koulumaailmaan. Eli tutkijoina koimme omien työtehtävienne kautta erittäin tarpeellisenä kehittämishankkeemme toteuttamisen. Myös työnantajan edustajat näkivät kehittämisaiheemme tärkeänä ja ajankohtaisena.

3.3 Toimintatutkimuksellinen kehittämisstrategia

Tutkimusstrategisesti toimintatutkimus voidaan nähdä lähestymistapana, tutkimusorientaationa, joka hyödyntää luovasti erilaisia tutkimusmenetelmiä. Ei ole olemassa ehdotonta oikeaa tai väärää tapaa toteuttaa toimintatutkimusta, mutta tärkeää on tiedostaa itse oma lähestymistapa ja sen ominaiset piirteet. Toimintatutkimus tutkimusorientaationa mahdollistaa kehittämisen väljemmin viitekehyksin ja antaa mahdollisuuden sille, että kehittämisprosessi pysyy elävänä. Edellä mainittujen ominaisuuksien vuoksi toimintatutkimus valikoitui tämän hankkeen lähestymistavaksi. (Heikkinen & Huttunen 2007, 196-197; Saari 2007, 122-123; Aaltola & Syrjälä 1999, 17.)

Tämä kehittämishanke oli toimintatutkimukselle ominaisesti sosiaalisen toiminnan prosessi, jonka päämääränä oli toiminnan kehittäminen ja sen samanaikainen tutkiminen. Aaltolan ja Syrjälän (1999, 18, 21) mukaan toimintatutkimus tähtää siihen, että asioita muutetaan ja kehitetään entistä paremmiksi eli ei keskitytä niinkään siihen, miten asiat ovat nyt vaan siihen, miten niiden tulisi olla. Heikkinen ja Huttunen (2007, 196-167) ja Saari (2007, 124-125) toteavat toimintatutkimuksen soveltuvan hyvin sosiaalisten yhteisöjen kehittämistyöhön. Koulu on ihmisten muodostama sosiaalinen yhteisö ja lisäksi ehkäisevää lastensuojelutyötä toteuttava taho, joten toimintatutkimuksesta tuli luonteva valinta toiminnan kehittämiseksi siellä. Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 25) katsovat toimintatutkimuksen soveltuvan hyvin sosiaalityön käytäntöjen kehittämiseen, koska se on vahvasti käytännönläheinen, arkiseen toimintaan uutta ymmärrystä tarjoava lähestymistapa.

Tässä kehittämishankkeessa tarkoituksena oli edistää dialogisia ja reflektiivisiä käytäntöjä alakoulun ja lastensuojelun yhteistyössä, eli saada aikaan muutosta yhteisessä sosiaalisen toiminnan kontekstissa. Samanaikaisesti tarkasteltiin näitä muutoksia, eli toiminnallisten yhteistyöiltapäivien avulla kartoitettiin sitä miten ehkäisevä lastensuojelutyö jäsentyy toimijoiden yhteisissä toimintatavoissa sekä osallistujien oman toiminnan ymmärtämisessä. Aaltolan ja Syrjälän (1999, 14)

mukaan toimintatutkimuksessa toiminnan kohteeksi meidän valitsemiemme kohteiden lisäksi voidaan ottaa myös esimerkiksi itse toimintatilanne, mihin tässä hankkeessa emme kuitenkaan keskittyneet. Kehittämishankkeen tavoitteena oli kehittää yhteisiä käytäntöjä alakoulun ja lastensuojelun toimijoiden välille. Tavoitteena oli myös toimintatutkimuksellisessa prosessissa selvittää, mitä ehkäisevä lastensuojelutyö on ja miten sitä tehdään alakoulussa. Eli kuten Heikkinen (2007, 196-198), Saari (2007, 122, 124-125) sekä Aaltola ja Syrjälä (1999, 14, 18) kuvaavat, osallistujia autettiin tutkimaan todellisuutta, jotta sitä voitiin muuttaa. Samanaikaisesti osallistujia autettiin muuttamaan todellisuutta, jotta sitä vastaavasti voitiin tutkia. Todellisuuteen vaikuttaminen edellyttää aina sosiaalista tilaa.

Pyrkimällä kehittämiseen ja muutoksien aikaan saamiseen tulee esiin useita näkökulmia ja ideoita siitä, kuinka käytäntöä pitää ja on mahdollista kehittää (Saari 2007, 124). Näitä näkökulmia ja ideoita saimme niin suunnitteluvaiheessa koulun ja lastensuojelun toimijoilta kuin ensimmäisenä yhteistyöiltapäivänä ja prosessin edetessä myös pitkin matkaa. Onnistuneen kehittämisprosessin kannalta oli olennaista kuulla mitä heidän mielestään pitäisi kehittää ja mihin suuntaan prosessia viedä. Tutkijoina meidän tehtäväksi jäi kehittämissankkeen tavoitteen suuntaisesti näkökulmien ja ideoiden rajaaminen. Heikkinen, Rovio ja Syrjälä (2007, 57-58) puhuvat siitä, että osallistujia ei ajatella kehittämisen kohteena vaan oman työnsä asiantuntijoina. He osallistuvat itse toimintatutkimuksen kommunikatiivisen näkökulman mukaisesti aktiivisina liikkeellepanijoina ja vaikuttajina oman työnsä ja työmuotojensa kehittämiseen ja muutokseen, jotta myös edellytykset hyvien käytäntöjen vakiinnuttamiseksi tulee mahdolliseksi.

Lähtökohtana kehittämishankkeen toteuttamisessa olivat niin teoreettiset käsitteet kuin jo olemassa oleva tutkimustieto ja käytännöt. Saaren (2007, 124) mukaan ihmisten sosiaalista toimintaa tutkivan ja kehittävän toimintatutkijan voi sanoa tutkivan käytännössä tapahtuvaa toimintaa. Samalla tutkija kohdistaa toimintaan sekä käytännön tutkimista että teorioita hyödyntäen suunnittelemaan interventioita. Tutkija tutkii myös, miten nämä interventiot muuttavat käytännössä tapahtuvaa toimintaa. Saari (2007, 125) kuvaa toimintatutkimusta kahdesta lomittain toteutettavasta tutkimuksesta koostuvaksi kehittämishankkeeksi. Tällöin sen katsotaan sisältävän toistensa kanssa tehtävän käytäntöä ja sen kehittämismahdollisuuksia

kartoittavan osan. Käytännön kehittämisen arviointi eli evaluointi muodostaa tällöin tutkimuksen toisen osan.

Toimintatutkimusta kokonaisuudessaan kuvaa spiraalimaisesti etenevä kehittäminen, jossa suunnittelu-, toiminta-, havainnointi- ja reflektiovaiheiden toteuttamisesta muotoutuvat kehittämistä eteenpäin vievät syklit seuraavat toisiaan. Tutkija voi aloittaa kehittämisen mistä spiraalin syklin vaiheesta hyvänsä ja eri vaiheiden välillä voi mennä edestakaisin. (Saari 2007, 122-123; Kuula 1999, 218.) Kuviossa 2 sivulla 30 on kuvattu syklisyyttä tässä hankkeessa. Prosessin aikana voi Heikkisen ja kumppaneiden (2007, 86) mukaan jatkuvasti oppia uutta siitä, mitä ollaan tutkimassa ja kehittämässä ja millä menetelmillä.

3.3.1 Reflektiivisyys ja hiljainen tieto

Reflektiivinen ajattelu on toimintatutkimuksen yksi lähtökohta. Tässä hankkeessa otettiin ehkäisevän lastensuojelutyön käytännöt ja jäsenyykset yhteisesti tietoisien tarkastelun kohteeksi. Reflektiivisen tarkastelun myötä tavanomaiset toimintakäytännöt nähdään uudessa valossa. Reflektoidessaan jokainen tarkastalee omaa subjektiviteettiaan, ajatustapojaan ja kokemuksiaan siitä lähtökohdasta, että on itseään tajuava ja kokeva olento. Ihmisellä on kyky katsella itseään etäältä ja tarkastella ja samalla pyrkiä ymmärtämään omaa toimintaansa ja ajatteluaan. (Heikkinen & Huttunen 2007, 201-202.)

Koska ihmisen toiminta on ajattelun avulla ohjautuvaa, tarkoittaa se sitä, että toimintaan liittyy aina myös piilevää tietoa. Tätä dialogin kannalta välttämätöntä tietoa, jota ei sanota ääneen, implisiittistä hiljaista tietoa, pyrittiin nostamaan hankkeessa toimintatutkimuksen avulla tietoiselle ja diskursiiviselle tasolle. Hiljaista tietoa voidaan kuvata subjektiiviseksi, kontekstisidonnaiseksi ja kokemuksiin perustuvaksi tiedoksi, jota on vaikeaa kuvata sanoin (Nonaka & Takeuchi 1995, 59-61). Toiminta jäsentyy kielellisesti ja käyttöteoriasta tulee tietoisempaa ja jäsentyneempää. Kieli auttaa meitä keskustelemaan siitä toistemme kanssa, eli tulemaan tietoiseksi toiminnasta. Tekemällä näkymätöntä näkyväksi voi syntyä

myös uudella tavalla ymmärrettäviä prosesseja. (Heikkinen & Huttunen 2007, 197; Bohm 2004, 5; ks. Yliruka 2000.)

3.3.2 Luovat menetelmät toimintatutkimuksessa

Toimintatutkimus voidaanakin pikemmin ymmärtää tutkimusorientaationa, joka hyödyntää erilaisia menetelmiä, kuten havainnointia, kyselyä sekä kirjallista materiaalia. Erilaisia menetelmiä hyödynnettäessä toimintatutkimus korostaa ensisijaisesti oman luovan ajattelun käyttämistä, eikä niinkään metodien ja materiaalien oikein käyttämistä. Tässä hankkeessa käyttämiämme luovia menetelmiä yhteistyöiltapäivissä olivat learning café, soveltaen sosiodraamallinen roolileikki sekä tulevaisuuden muistelu, joita esitellään jatkossa. Jokaisen yhteistyöiltapäivän jälkeen pysähdyimme miettimään, millaisilla menetelmillä toteutamme seuraavaa yhteistä toimintakertaa ja mikä on kehittämisemme suunta ja tarkoitus. Muun muassa Heikkisen ja Huttusen (2007, 198) mukaan tutkimusmenetelmät voivat olla-kin vähitellen muuttuvia ja kehittyviä aivan kuin käytännöt joihin toimintatutkimus kohdentuu.

Learning café valikoitui yhdeksi käyttämistämme menetelmistä, koska se tarjoaa Räihän (2004, 69) näkemyksen mukaan käytännöllisen ja luovan tavan ajatella yhdessä ja saada esille yhteisön kollektiivista älykkyyttä. Räihä myös painottaa autenttista keskustelua ja tiedon jakamista, jota käytiin kahvilamaisesti pöytäryhmissä. Dialogin tueksi annettiin muutama pohdittava kysymys ehkäisevän lastensuojelutyön teemoihin liittyen. Pöydissä kokemusten ja tiedon annettiin virrata vapaasti osallistujien kesken.

Learning cafén taustalta löytyy Ikujiro Nonakan ja Hirotaka Takeuchin (1995, 58-62) tietoteoria, joka erottelee tiedon ja informaation toisistaan. Tietoon he liittävät uskomuksia ja sitoumuksia, jotka määrittävät näkökulmien, asenteiden tai aikomusten kautta ja vaikutuksia pidetään rajallisina. Tieto sidotaan tilanteeseen ja sitä pidetään suhteellisena. Nonakan ja Takeuchin mukaan tieto ja informaatio saavat merkityksen ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Myös tieto voidaan jakaa hiljaiseen tietoon ja eksplisiittiseen eli objektiiviseen, järkeilyyn ja

kirjalliseen muotoon esitettävään tietoon. Uuden tiedon luomisessa on olennaista saada aikaan vuorovaikutusta niin hiljaisen tiedon kuin eksplisiittisen tiedon välille ja ne sulautuvat keskenään. Menetelmänä learning caféssa oli ainekset dialogin käymiselle toimintatutkimuksen hengessä, mikä peräänkuuluttaa avointa keskustelua, mielipiteiden vaihtoa ja keskustelussa nousseiden ideoiden hyväksymistä ja käyttämistä työyhteisön hyväksi (Lahtonen 1999, 201). Konkreettisemmin Learning caféta kuvataan vielä seuraavassa luvussa ensimmäisen yhteistyöiltapäivän yhteydessä.

Kolmannessa yhteistyöiltapäivässä sovelsimme sosiodraamallista roolileikkiä, jossa tutkijoiden lisäksi osa osallistujista pääsi kokeilemaan eri teemoja käsitellessä erilaisia rooleja. Muut osallistujat havainnoivat kuvauksia ja osallistuivat yhteiseen keskusteluun. Sosiodraamaa voidaan kuvata ryhmäkeskeiseksi draamamenetelmäksi. Päähenkilönä toimii ryhmä, joka tarkastelee ryhmälle merkityksellisiä teemoja. Sosiodraamallisen työskentelyn katsotaan soveltuvan hyvin sellaisten aiheiden käsittelyyn, missä tavoitteina ovat esimerkiksi yhteisöllisyyden tai uusien näkemysten synnyttäminen kuten hankkeemme yhteistyöiltapäivissä. (Lindqvist 1999, Hyppösen 2008, 121 mukaan.)

Roolien kehittyneisyyttä kuvauksissa tarkasteltiin ajallisesti vain tiettyinä hetkinä. Roolit syntyvät Morenon (1975) mukaan kulttuurin ja yksilön välisessä vuorovaikutuksessa, jota yhteisö ja yksilö määrittävät. Näin yksilön on mahdollista muokata tiedostamattomasta aineksesta sosiaalista roolien ja roolikäyttäytymisen kautta. Eri rooleissa toimiminen ja roolien reflektointi vahvistavat minäkäsitystä ja henkilökohtaisten valintojen määrää. Roolityöskentely edellyttää ryhmältä luottamuksen rakentuneisuutta, ja siksi se valikoitukin menetelmäksi hankkeessamme prosessin jo edettyä jonkin verran. Sosiodraamallista työskentelyä voidaan kuvata tässä ja nyt tapahtuvaksi kokemukselliseksi oppimiseksi, jossa yhdistyvät tiedollinen, tunneperäinen ja toiminnallinen aines. Oppiminen jäsentyy yhteisen havainnoinnin, käsitteellistämisen ja reflektoinnin kautta. (Hyppönen 2008, 115-116.) Koimme, että tällaisen menetelmän avulla oli mahdollista tehdä käsittelemistämme aiheista näkyviä ja edistää kokemusten jakamista osallistujien kesken. Konkreettisemmin myös roolileikkiä kuvataan vielä seuraavassa luvussa.

Tulevaisuuden muistelu – asiakaspalaveri on Stakesissa osana Verkostotutkimus ja kehittämismenetelmät – ryhmän kehittämishankkeita kehitetty ennakointidialogi eli selkeyttävä verkostopalaveri. Tulevaisuuden muistelu – asiakaspalaveri palvelee työvälineenä ensisijaisesti psykososiaalisen työn ammattilaisia. Tässä hankkeessa käytimme soveltaen tulevaisuuden muistelu -menetelmää viimeisessä yhteistyöpäivässä kerätyissä itsearvioinneissa. Jokaiselta osallistujalta pyydettiin kirjallista tuotosta hankkeen aikana käsitellyistä teemoista joista yksi tehtävänannoista oli kirjoitettu tulevaisuuden muistelun – muotoon. Tulevaisuuden muistelulla tarkoitetaan tulevaisuudesta käsin nykyhetken ajatusten, toiveiden ja huolten tarkastelua. Siihen liittyy fantasianomaisia piirteitä ja sen käyttäminen välineenä voi olla hyvinkin luovaa. Se ei kuitenkaan ole leikkiä, vaikka sisältääkin paljon leikinomaisuutta. Halusimme menetelmän avulla saada jokaisen osallistujan ääni kuuluviin ja kartoittaa kehittämishankkeessa käsiteltyjen aiheiden osalta koettuja huolia ja toiveita tulevaisuuden osalta. (Varpu-verkosto 2008.) Tulevaisuuden muistelua kuvataan myös konkreettisemmin vielä seuraavassa luvussa.

4 KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTTAMINEN

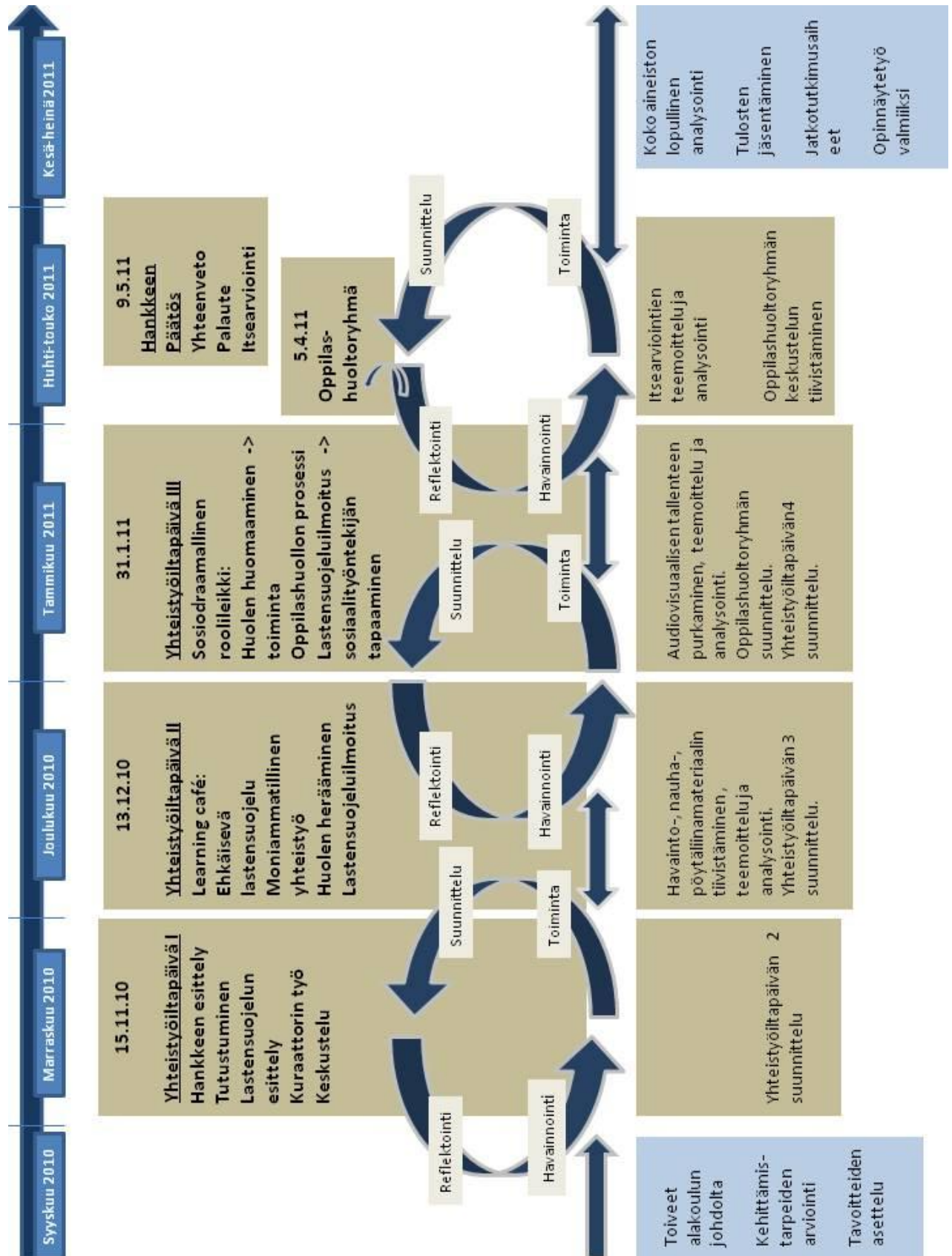
Tämän kehittämishankkeen tarkoituksena oli edistää dialogisia ja reflektiivisiä käytäntöjä alakoulun ja lastensuojelun yhteistyössä. Kehittämishankkeen tavoitteena oli kehittää yhteisiä käytäntöjä alakoulun ja lastensuojelun toimijoiden välille. Tavoitteena oli myös toimintatutkimuksellisessa prosessissa selvittää, mitä ehkäisevä lastensuojelutyö on ja miten sitä tehdään alakoulussa. Ehkäisevän työn jäsennyksiä työstettiin yhteistyöiltapäivissä ja yhdessä oppilashuoltoryhmässä sekä lopuksi jokaisen osallistujan henkilökohtaisissa kirjallisissa itsearvioinneissa.

Kehittämishankkeen toiminnalliset osuudet koostuivat neljästä yhteistyöiltapäivästä sekä yhdestä oppilashuoltoryhmäpalaverista. Ennen varsinaisen hankkeen käynnistymistä tapasimme koulun rehtorit ja pohdimme millaisia tarpeita ja toiveita koululla on hankkeelle. Tapasimme myös lastensuojelun toimijoita ja keskustelimme heidän toiveistaan. Tämän hankkeen etenemistä on leimannut hyvin toimintatutkimuksellinen spiraalimaisuus, missä eri vaiheissa kerättyä aineistoa on pysähdytty analysoimaan ja saatuja tuloksia hyödynnetty seuraavaa yhteistyöiltapäivää suunniteltaessa ja toimintaa kehitettäessä. Varsinaisten yhteistyötapaamisten välissä olemme tutkijoina pitäneet omia hankepäiväkirjoja ja keskustelleet kentällä niin lastensuojelun kuin koulun toimijoidenkin kanssa. Olimme hankkeessa mukana tutkijan roolin lisäksi myös aktiivisina osallistujina.

Kehittämishankkeen lähtöasetelmissä oli uusi koulu, johon yhdistyi kolme kaksikolmeopettajaista alakoulua, kunnan erityiskoulu sekä alueen esiopetus. Kyseinen koulu, jossa hanke toteutettiin käsittää esiopetuksen, yleisopetuksen luokat 1-6 sekä erityisopetuksen kaikki peruskoulun luokka-asteet. Koulun oppilasmäärä on yhteensä 235 oppilasta. Koulun toimijoilla tässä hankkeessa käsitämme esiopettajat, luokanopettajat, erityisopettajat ja koulunkäyntiavustajat sekä yleisopetuksen ja esi- ja erityisopetuksen rehtorit. Kaikkiaan toimijoita koulussa on yhteensä 26. Koulukuraattori oli koulun ja lastensuojelun toimijoille tuttu. Aiemmin kuraattori kävi pienemmissä kouluissa harvakseltaan, joten työnkuva ei ollut vielä uuteen kouluun jäsentynyt.

Lastensuojelun toimijoilla käsitämme perhetyöntekijät, sosiaalityöntekijät ja johtavan sosiaalityöntekijän, joita kunnassa toimii yhteensä viisi. Edellämainituista toimijoista muodostuivat kehittämishankkeemme osallistujat. Toinen sosiaalityöntekijä sekä sivistystoimen alaisuudessa työskentelevä koulukuraattori toimivat tämän kehittämishankkeen tutkijoina.

Aineistoa kehittämishankkeessa kerättiin useaa eri laadullista aineistonkeruun menetelmää käyttäen. Yhteistyöiltapäivissä lähtökohtana olivat dialogin ja moniammatillisuuden toteutuminen ja myös niiden huomioiminen menetelmällisissä valinnoissa. Menetelminä käytettiin learning café: ta, soveltaen sosiodraamallista roolileikkiä sekä osallistuvaa ja osallistavaa havainnointia. Aineistoa kerättiin havainnointimuistiinpanojen, nauhoitteen ja videoidun dokumentin sekä itsearviointilomakkeiston muodoissa. Tutkijat tekivät hankeprosessin ajan myös omia päiväkirjamerkintöjä. Seuraavaksi esittelemme kehittämishankkeen prosessin etenemistä aineistonkeruun ja analysoinnin osalta.



KUVIO 2. Kehittämishankkeen toimintatutkimuksellinen prosessi

Kuviossa 2. on kuvattuna kehittämishankkeemme toimintatutkimuksellinen prosessi kokonaisuudessaan. Aikataulullisesti kehittämishanke ajoittui syyskuusta 2010 elokuuhun 2011. Kehittämistarpeita lähdimme arvioimaan yhdessä keskustellen alakoulun rehtoreiden sekä lastensuojelun työntekijöiden kanssa. Hanke eteni toiminnallisten yhteistyöiltapäivien ja niistä saatujen aineistojen analysoinnin kautta kohti hankkeen päätöstä ja tulosten jäsentämistä. Kuvioon 2. on tiivistetty yhteistyöiltapäivien sisältö sekä havainnollistettu kertynyttä aineistoa ja sen käsittelyä.

Hankkeen etenemistä leimasi hyvin yllä olevassa kuviossa keskellä näkyvä toimintatutkimukselle tyypillinen spiraalimalli, joka syntyy toisiaan seuraavista reflektiivisistä kehistä. Toiminta ja ajattelu liittyvät toisiinsa peräkkäisten suunnittelu-, toiminta-, havainnointi- ja reflektointisyklien kautta. Suunnittelua hankkeessamme oli esimerkiksi yhteistyöiltapäivien suunnittelu. Havainnointia tapahtui niin yhteistyöiltäpäivissä kuin arjen työssä ehkäisevään lastensuojelutyöhön liittyen. Reflektointia tapahtui sekä osallistujien käymissä dialogeissa, että meissä tutkijoissa hanketta eteenpäin vietäessä ja suunniteltaessa. Toimintatutkimuksen eri vaiheita ei siksi tarkkaan eroteltu, koska ne tapahtuivat myös samanaikaisesti lomittuen toisiinsa. (Heikkinen & Huttunen 2007, 203–204.)

Spiraalimallia on arvosteltu sen kaavamaisuudesta, mutta kuviossa 2. se kuitenkin havainnollistaa kehittämishankkeemme prosessin etenemistä. Toimintatutkimukselle on myös tyypillistä, että se ei etene ainoastaan eteenpäin. Kesken prosessin voi tulla suunnanvaihdoksia, luontaisesti esiin nousevia uusia kehittämistehtäviä, joita ei prosessin alussa ole vielä hahmottunut. Tämän vuoksi myös kuviossa 2. nuolet spiraalien välissä menevät molempiin suuntiin. Oppilashuoltoryhmä kuviossa kuvaa sivuspiraalia, joka prosessin aikana nousi ennakoimattomana kehittämistehtävänä esiin. (Heikkinen & Huttunen 2007, 203–204.)

4.1 Yhteistyöiltapäivä I: Tutustuminen

Ensimmäinen yhteistyöiltapäivä marraskuussa 2010 toteutettiin alakoulussa koulun ja lastensuojelun toimijoiden kesken. Päivään osallistui kunnan lastensuojelun neljä toimijaa sekä alakoululta 13 toimijaa, eli yhteensä 17 osallistujaa. Yhteistyöiltapäivälle oli varattu aikaa kaksi tuntia ja se pidettiin yhdessä koulun yleisopetuksen luokkatilassa. Tavoitteina ensimmäiselle yhteistyöiltapäivälle oli esitellä kehittämishanke ja tutustua kanssatoimijoihin sekä kuulla osallistujilta ajatuksia hankkeesta ja sen toteuttamisesta.

Iltapäivän alkuun esittelimme kehittämishankkeemme suunnitelman ja kerroimme tulevista yhteistyöiltapäivistä koulun ja lastensuojelun toimijoiden kesken. Johtava sosiaalityöntekijä jatkoi iltapäivää esittelemällä kunnan lastensuojelua ja kertoi vuoden 2008 alusta voimaantulleesta lastensuojelulaista, ehkäisevästä lastensuojelusta ja lastensuojeluilmoitusvelvoitteesta. Myös kunnan koulukuraattori kertoi omasta työstään koulun sosiaalityön ammattilaisena ja roolistaan ehkäisevässä lastensuojelussa. Koulun toimijoiden toiveesta myös lastensuojelun perhetyöntekijät esittelivät lyhyesti omaa työtään, joka jakaantuu pääasiassa varsinaiseen perheissä tehtävään perhetyöhön ja lastensuojelutarpeen selvitysten tekemiseen.

Osallistujilta halusimme kuulla ajatuksia ja mielipiteitä käsitellyistä aiheista ja kuulla millaisia toiveita heillä oli hankkeen suhteen. Iltapäivästä muodostui tavoitteemme mukaisesti keskusteleva, sillä osa osallistujista kommentoi ja esitti kysymyksiä alustajille ja toisilleen ahkerasti. Osa osallistujista tyytyi kuuntelijan rooliin.

Iltapäivän alustuksista ja keskusteluista kumpikin tutkija teki muistiinpanot, joita vertasimme toisiinsa iltapäivän jälkeen. Muistiinpanoja kertyi yhteensä noin neljä sivua. Iltapäivän tuotosten ja keskustelujemme perusteella aloimme suunnitella seuraavaa tapaamiskertaa. Tuotoksista ilmeni osallistujien tarve pohtia lisää ehkäisevää lastensuojelua koulussa sekä kaikkien toimijoiden halukkuus yhteistyön kehittämiseen.

4.2 Yhteistyöiltapäivä II: Learning café

Toinen yhteistyöiltapäivä pidettiin joulukuussa 2010. Kokoonnuimme alakoulun ruokasaliin ja osallistujia oli yhteensä 16, joista 14 oli alakoulun toimijaa ja lastensuojelusta 2 toimijaa. Iltapäivään oli varattu aikaa kaksi tuntia. Ensimmäisen iltapäivän aineiston puhtaaksikirjoittamisen, analysoinnin ja pohdinnan jälkeen valitsimme toiseen yhteistyöiltapäivään neljä eri teemaa, jotka korostuivat ja pohdituttivat osallistujia keskusteluissa. Tavoitteina päivälle oli moniammatillisen dialogin edistäminen valittujen teemojen pohjalta.

Iltapäivän aloitimme kertaamalla ensimmäisen iltapäivän annin ja ohjeistamalla toisen iltapäivän menetelmää, joka oli Learning café eli eräänlainen oppimiskahvila. Toimintaympäristönä oli osa ruokasalia, johon olimme järjestäneet kahvila-maisen ympäristön, tarjoilupöydän ja neljä pöytäryhmää. Tarjolla oli kahvia ja pullaa. Osallistujat oli tarkoitettu jakaa neljään ryhmään siten, että kuhunkin ryhmään tulisi sekä koulun että lastensuojelun toimijoita, jotka toimisivat pöytien isäntinä ja emäntinä. Suunnitelmaa jouduttiin kuitenkin muuttamaan, sillä lastensuojelun toimijoista iltapäivään pääsi osallistumaan vain kaksi henkilöä. Päädyimmekin siihen, että kahden pöydän isäntänä toimivat koulun rehtorit ja kahden pöydän lastensuojelun toimijat.

Valitsemamme teemat jaettiin pöytäkuntiin työstettäväksi, yksi teema kullekin pöytäkunnalle. Pöydissä käsiteltävät teemat olivat huoli, ehkäisevä lastensuojelu, harmaa alue ja yhteistyö. Teemoja käsiteltiin tarkentavien kysymysten avulla, jotka näkyvät kuviossa 3.

LEARNING CAFÉ			
HUOLI	EHKÄISEVÄ LASTENSUOJELU	HARMAA ALUE	YHTEISTYÖ (vanhemmat, koulu, lastensuojelu jne.)
Milloin huoli lapsesta herää, mitä silloin tehdä?	Mitä ehkäisevä lastensuojelu mielestäsi on?	Miksi huoliin lapsista on tärkeä puuttua?	Millaista yhteistyötä teet vanhempien ja eri toimijoiden kanssa?
Onko huolen tunnistaminen minulle helppoa/vaikeaa?	Miten itse teen ehkäisevää lastensuojelutyötä?	Mikä on oma roolini puuttumisessa? Mikä puuttumisessa on helppoa/vaikeaa?	Mikä yhteistyössä on helppoa?
Millaisiin huoliin on vaikea puuttua?	Miten sitä voisi mielestäsi kehittää?	Millaisista asioista teen/tekisin lastensuojeluilmoituksen?	Mikä yhteistyössä on vaikeaa?

KUVIO 3. Learning cafén teemat

Yhden pöydän aihealueen nimesimme harmaaksi alueeksi, jolla tarkoitamme sitä, kun työntekijän kokema subjektiivinen huoli lapsesta on kasvanut tuntuvaksi ja työntekijän omat toimintamahdollisuudet tuntuvat riittämättömiltä tunnistaa tarvetta lisävoimavaroille. Työntekijä kuitenkin tuntee epävarmuutta miten toimia ja epäilee liioittelevansa omia tuntemuksiaan. (Huolen vyöhykkeistö 2007.) Harmaa alue on yksi huolen vyöhykkeistön käsitteistöä, jonka syntyhistoriaa Tom Arnkil on kuvannut artikkelissa "Peräkammari ja huolen vyöhykkeet". Huolen vyöhykkeistö kehiteltiin 1990-luvun lopulla hankkeessa, jolla pyrittiin edistämään verkostomaista, sektorirajat ylittävää yhteistyötä lasten, nuorten ja perheiden kanssa työskentelevien kesken. Mallin perusideana oli kääntää katse työn kohteista työn tekijöiden omaan toimintaan: milloin ja minkä asteisena ammattilaisen huoli herää, miten hänen kokemansa huoli suhtautuu toisen sektorin ammattilaisen huoleen, ja millaista ammattilaisten yhteistoimintaa huolien hälventäminen edellyttää. (Arnkil 2005; Eriksson & Arnkil 2005.)

Jokaisella pöydällä oli pöytäliina, johon osallistujat saivat tehdä vapaasti merkintöjä ja muistiinpanoja pöydän teemasta. Pöytäryhmien isäntiä ja emäntää lukuunottamatta muut osallistujat vaihtoivat 20 minuutin välein toiseen pöytään. Pöytäryhmien jäsenistä osa kiersi pöytiä myötäpäivään ja osa vastapäivään, etteivät samat henkilöt olisi koko ajan yhtenä ryhmänä vaan dialogia syntyisi mahdollisimman monessa eri kokoonpanossa. Osallistujat kiersivät jokaisessa pöydässä. Pöytäryhmien isännät ja emäntä pysyivät paikoillaan ja osallistuivat keskusteluun ainoastaan oman pöytänsä aiheesta, mutta keskustelukumppanit vaihtuivat. Ilta-päivän päätteeksi päivän anti käytiin läpi kokoamalla fläppitaululle isäntien ja emännän yhteenvedot pöydissään käydyistä keskusteluista. Yhteenvetokeskustelu myös nauhoitettiin. Loppuyhteenvedon aikana kaikki osallistuivat keskusteluun. Pöytäryhmissä käytiin vilkasta keskustelua ja havaintojemme mukaan ryhmissä pysyttiin pääasiassa annetussa aiheessa. Osa keskustelijoista osallistui keskusteluun vähemmän, osa hyvinkin aktiivisesti.

Ilta-päivästä kertyi materiaalina neljä lähes täyteen kirjoitettua pöytäliinaa, yhteenvetona neljä sivua fläppitaululta ja nauhoitusta 35 minuuttia. Tutkijat kiersivät seuraamassa pöytäkeskusteluja ja kirjasivat niistä omia havaintojaan kaksi sivua. Ennen seuraavaa yhteistyöiltapäivää kuuntelimme nauhoituksen useampaan kertaan läpi ja keskustelimme keskenämme aineistosta. Nauhoituksen oleelliset kohdat kirjattiin fläppitaululle yhteenvedossa. Kertyneen aineiston analysoinnin jälkeen suunnittelimme kolmannen yhteistyöiltapäivän tavoitteet ja menetelmän. Työskentelytapaa valitessamme halusimme elämyksellisyyttä lisäämällä saada osallistujat pohtimaan ja käsittelemään asioita, mitä lapsen huoleen puuttumisen prosessin eri vaiheissa tapahtuu. Halusimme siis päästä *pintaa syvemmälle*, saada osallistujat reflektoimaan ja näkemään omaa toimintaansa uudesta näkökulmasta. Pyrkimällä dialogisuuteen tavoittelimme myös osallistujien omaavaa hiljaista tietoa.

4.3 Yhteistyöiltapäivä III: Sosiodraamallinen roolileikki

Kolmas yhteistyöiltapäivä toteutettiin tammikuun lopulla 2011 koululla yhdessä yleisopetuksen luokassa. Osallistujia oli yhteensä 14, joista 2 oli lastensuojelun toimijoita. Aikaa iltapäivälle oli varattu kaksi tuntia. Tarjolla oli mehua, keksejä ja viinirypäleitä. Tavoitteiksi iltapäivää varten muodostuivat tehdä näkyväksi ehkäisevän lastensuojelutyön prosesseja lapsen huoleen puuttumisessa sekä moniammatillisen yhteistyön ja dialogisuuden näkyväksi tekeminen. Tavoitteena oli myös reflektion aikaansaaminen osallistujissa. Myös oppilashuoltoryhmän toimintaa tarkasteltiin. Näistä teemoista kehittelimme neljä tilannekuvausta, joihin sovelsimme sosiodraamallista roolileikki menetelmää.

Tunnelma oli alusta lähtien vapautuneempi kuin aikaisemmillä kerroilla. Aluksi kertosimme edellisiä yhteistyöiltapäiviä sekä kerroimme iltapäivän ohjelmasta. Toiminnallinen osuus iltapäivästä eli tilannekuvaukset ja niihin liittyvät keskustelut videoimme. Videokameran näkeminen osaltaan lisäsi hieman jännitystä, mutta toi samalla tilaisuuteen huumoria. Suunnitelmasta poiketen jouduimme jälleen uuden tilanteen eteen, kun sosiaalityöntekijä, joka oli lupautunut rooliin kahdessa kuvauksessa, ei päässyt osallistumaan tilaisuuteen. Meistä toinen eli tutkija sosiaalityöntekijä otti nämä roolit hoitaakseen. Alun perin olimme suunnitelleet neljä tilannekuvausta ja varanneet niille ja niistä käytävälle keskustelulle yhteensä kaksi tuntia aikaa, mutta keskustelun aktiivisuuden vuoksi teimme toiminnan aikana pikaratkaisun ja jätimme yhden tilannekuvauksista kokonaan pois.

Luokahuoneeseen asettelimme esittäjille tuolit luokan keskiosaan, muiden osallistujien tuolit laitoimme puoliympyrän muotoon niin, että kaikilla oli hyvä näkyvyys ja kuuluvuus esittäjiin. Muiden osallistujien asettelua kutsumme jatkossa ulkopiiriksi. Tarkoituksena oli myös, että kaikki osallistujat näkisivät toisensa. Tilannekuvauksia iltapäivän aikana oli kolme erilaista. Etukäteen olimme suunnitelleet niihin aiheet, mutta itse tilanne esitettiin rooleissa improvisoiden aiheen mukaan.

Ensimmäisen tilannekuvauksen tavoitteena oli saada rooleihin astujat pohtimaan miten toimia, kun huoli lapsesta kasvaa. Ensimmäisessä tilannekuvauksessa välitunnilla keskusteli kaksi oppilasta. Oppilaiden rooleissa olivat perhetyöntekijät,

jotka olivat jo etukäteen lupautuneet kyseisiin rooleihin. Ohjeistuksena heille oli keskustella toistensa kanssa niin, että kuulijoissa herää mahdollisesti huoli toisesta tai molemmista oppilaista. Välituntivalvojen rooleissa toimineet opettajat olivat vapaaehtoisia osallistujien joukosta. Välituntivalvojina toimineet kaksi opettajaa kuuluivat oppilaiden välisen keskustelun. Oppilaiden lopetettua oman keskustelunsa välituntivalvojat keskustelivat keskenään havainnoinneistaan ja ajatuksistaan. Tilannekuvauksen jälkeen rooleista poistuttiin ja ulkopiiriläiset osallistuivat yhteiseen keskusteluun näkemästään ja kuulemastaan.

Toinen tilannekuvaus käsitteli oppilashuoltoryhmän kokousta. Kokoukseen osallistuivat rehtori, kuraattori ja kaksi opettajaa. Kaikki kokoukseen osallistujat tiesivät aiheen etukäteen ja olivat roolien esittäjinä omissa työrooleissaan. Kokouksen tavoitteena oli herättää keskustelua ja ajatuksia oppilashuoltoryhmän toiminnasta ja toiminnan kehittämisestä tässä koulussa. Kokouksessa rehtori johti puhetta. Kokouksen päättyttyä rooleista poistuttiin ja ulkopiiri tuli mukaan keskusteluun. Yhteinen keskustelu oli vilkasta ja uusia ideoita esitettiin jatkotyöstettäväksi.

Kolmantena tilannekuvauksena oli perheen isän, perhetyöntekijän ja lastensuojelun sosiaalityöntekijän ensitapaaminen lapsesta tulleen lastensuojeluilmoituksen vuoksi. Ilmoituksen teki lapsen koulu. Roolien esittäjät tiesivät etukäteen tilannekuvauksen aiheen. Lastensuojelun sosiaalityöntekijä ja perhetyöntekijä olivat omien työtehtäviensä mukaisissa rooleissa, toinen perhetyöntekijä astui isän rooliin. Kuvauksessa tehtiin näkyväksi lastensuojelutyön prosessin vaiheista sitä, miten lastensuojelussa toimitaan kun ilmoitus lapsesta tulee. Tilannekuvauksen päättyttyä rooleista poistuttiin ja ulkopiiri tuli mukaan keskusteluun. Kuvaus herätti paljon yhteistä keskustelua.

Aikapulan vuoksi jätimme suunnitelluista tilannekuvauksista pois sosiaalityöntekijän konsultaation. Siinä sosiaalityöntekijä olisi esittänyt yksinpuheluna keskustellevansa koulun toimijan kanssa.

Tutkijoina toimimme iltapäivän vetäjinä, mutta olimme myös esittäjinä tilannekuvauksissa. Materiaalia tilaisuudesta kertyi videonauhaa, jonka kesto on 84 minuuttia sekä tutkijoiden tekemiä muistiinpanoja yhteensä noin kaksi sivua.

Iltapäivän jälkeen keskustelimme useaan kertaan keskenämme yhteistyöiltapäivän tapahtumista ja havainnoistamme, katsoimme kuvattua videomateriaalia ja luimme muistiinpanojamme. Pohdimme koko hankkeen tarkoituksen ja tavoitteen sekä jo kerätyn aineiston valossa mitä haluamme vielä hankkeessamme toteuttaa. Analysoituamme aineistoa suunnittelimme oppilashuoltoryhmän kokouksen ja seuraavan viimeisen yhteistyöiltapäivän tavoitteet ja ohjelman.

4.4 Oppilashuoltoryhmä

Kehittämishankkeen yhteistyöiltäpäivissä alakoulun toimijoilta tuli useampaan kertaan toive sisällyttää hankkeeseen oppilashuoltoryhmän toiminnan kehittämistä. Kolmannessa yhteistyöiltäpäivässä keskustelua jo olikin yhden tilannekuvauksen muodossa, mutta päätimme vielä tutkijoina järjestää yhden oppilashuoltoryhmän kokoontumisen, joka järjestettiin huhtikuussa 2011 alakoululla. Tähän tapaamiseen kutsuttiin myös koulupsykologi ja terveydenhoitaja, jotka eivät olleet osallistujina hankkeen muissa toimintapäivissä. Paikalla oli myös kaksi yleisopetuksen opettajaa ja rehtori. Toinen meistä tutkijoista, koulukuraattori, osallistuu säännöllisesti koulun sosiaalityötä tekevänä oppilashuoltoryhmän kokouksiin.

Jaoimme jokaiselle osallistujalle aluksi paperin, johon olimme kirjanneet tavoitteeksi saada alulle moniammatillisesti ja dialogin avulla oppilashuoltoryhmän toimintamalli kyseiseen alakouluun. Olimme kirjanneet paperiin osallistujille muistutukseksi myös perusopetuslakiin kirjatun ryhmän toiminnan perusajatuksen: Oppilashuoltoryhmä koordinoi ja kehittää koko koulun oppilashuoltoa, johon sisältyvät oppilaan hyvä oppiminen, oppilaan hyvä psyykinen ja fyysinen terveys ja oppilaan sosiaalinen hyvinvointi. Tämä ajatus mielessämme istuimme yhteiseen pöytään keskustelemaan. Tutkijoina meillä oli lähtökohtana ajatus siitä, että oppilashuoltoryhmään kuuluvilla jäsenillä tulee olla selvillä oppilashuoltoryhmän toiminnan tarkoitus, sisältö, kunkin asiantuntijan vastuu ja oppilashuoltoryhmän toiminnan tavoite. Tutkijoina meillä molemmilla on kokemusta kunnan muissa kouluissa toimivista oppilashuoltoryhmän käytännöistä. Toimivaa käytäntöä ei sellaisenaan voi siirtää toisen kouluun, vaan jokaisen koulun on luotava oma toimiva kulttuurinsa myös oppilashuoltoryhmän suhteen.

Toinen tutkijoista teki tapaamisesta muistiinpanot. Aineistoa kerättiin myös suu-
relle paperille, joka oli pöydän keskellä. Siihen kaikilla osallistujilla oli mahdolli-
suus tehdä merkintöjä. Yhteensä aineistoa kertyi noin kaksi sivua.

4.5 Yhteistyöiltapäivä IV: Arviointi

Neljännän eli viimeisen toukokuussa 2011 pidetyn yhteistyöiltapäivän tarkoituk-
sena oli koota langat yhteen kuluneen lukuvuoden toiminnasta. Tilaisuuteen osal-
listui kolme lastensuojelun toimijaa ja 11 alakoulun toimijaa. Tilaisuuden aluksi
kävimme läpi kaikki hankkeen yhteistyöiltapäivät ja palautimme mieleen niistä
päällimmäisiksi jääneet ajatukset. Aikaa tilaisuudelle oli varattuna kaksi tuntia ja
kokoontumispaikkana oli alakoulun yleisopetuksen luokkahuone. Tarjolla oli me-
hua ja keksejä.

Hankkeen aikana olimme valinneet yhteistyöiltapäiviin erilaisia menetelmiä, joilla
pyrimme edistämään dialogisuutta ja moniammatillista yhteistyötä koulun ja las-
tensuojelun toimijoiden välille. Varmistaaksemme jokaisen osallistujan äänen
kuulumisen päätimme kerätä jokaiselta osallistujalta itsearviointia siitä, millä ta-
valla hanke on mahdollisesti hyödyttänyt osallistujia. Itsearvioinnilla pyrimme
myös saamaan osallistujat refleктоimaan omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan hank-
keen aikana sekä pohtivan hankkeen mahdollisia vaikutuksia tulevaisuuteen. Toi-
seen kysymykseen sovelsimme tulevaisuuden muistelu – menetelmää. Positiivi-
sella kysymyksenasettelulla halusimme vahvistaa tunnetta yhteistyön toimivuus-
desta onnistuneella tavalla sekä korostaa kehittämisen jatkumista myös hankkeen
jälkeen. Jokainen osallistuja täytti lomakkeen, jossa oli kolme kysymystä.

1. Tänään on 9.5.2011 ja Ehkäisevän lastensuojelutyön kehittämishanke on
päättymässä. Mitä sen myötä ajattelussani ja työtavoissani on muuttunut?
2. On toukokuu 2012 ja Ehkäisevän lastensuojelutyön kehittämishankkeesta
on kulunut vuosi. Yhteistyö on toimivaa a) koulun toimijoiden kesken b)
koulun toimijoiden ja lastensuojelun kesken. Millaista yhteistyö on ja mi-
ten itse hyödynnän sitä omassa työssäni?
3. Millaisin toimenpitein yhteistyö tulee kehittymään myös tulevina vuosina?

Jokaisen kysymyksen vastaukselle oli varattu tilaa A4-arkin verran. Kysymyksiin vastattiin nimettöminä. Koimme, että tällä menetelmällä nekin osallistujat, jotka olivat osallistuneet edes yhteen yhteistyöiltapäivään eivätkä olleet vielä saaneet ääntään kuuluviin, pääsisivät vaikuttamaan ja kertomaan omakohtaisesti kokemuksistaan. Arvioinneista saisimme myös arvokasta tietoa hankkeemme vaikutuksista.

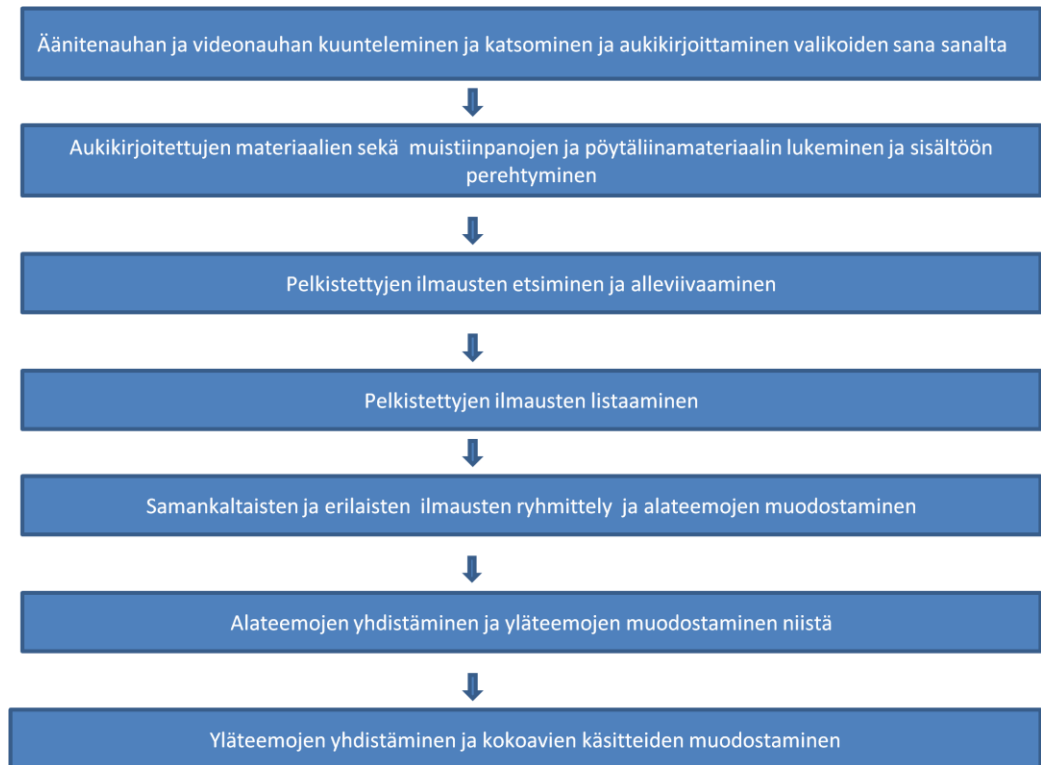
Materiaalia tilaisuudesta kertyi neljäntoista henkilön kirjoitukset kolmeen kysymykseen, yhteensä 42 arkkia sekä tutkijoiden kirjaukset keskusteluista päiväkirjoihin, yhteensä kaksi sivua.

4.6 Analysointi

Tämä kehittämishanke toteutettiin toimintatutkimuksena, jossa aineistoa kerättiin yhteistyöiltapäivistä saatujen havaintomuistiinpanojen, äänitenauman ja videomateriaalin muodossa. Tutkijat pitivät myös omia hankepäiväkirjoja prosessin ajan. Hankepäiväkirjoja ei käsitelty varsinaisena aineistona, vaan ne toimivat omien pohdintojemme tukena ja koko prosessin muistina. Hankkeessa kerätty laadullinen aineisto analysoitiin sisällönanalyysi menetelmällä. Kiviniemen (2007, 70), Huovisen ja Rovion (2008, 103) sekä Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 223) mukaan laadullisen tutkimuksen tutkijat tekevät tutkimuksen etenemisestä ratkaisuja ja analysoivat sekä refleктоivat aineistoa jatkuvasti tutkimuksen edetessä, joten selkeää suunnitelmaa ei yleensä etukäteen voi laatia. Tämä oli tunnusomaista myös tässä toimintatutkimuksessa, jonka vaiheet etenivät kehässä sykleittäin, toisinaan lomittuen toisiinsa. Hankkeessamme pysähdyimme jokaisen yhteistyöiltapäivän jälkeen lukemaan ja analysoimaan kerättyä aineistoa sekä pohtimaan ja suunnittelemaan hankkeen jatkumista. Myös yhteistyöiltapäivien välillä pohdimme ja keskustelimme eri vaihtoehtoista edetä. Yhteistyöiltapäivistä kertyneen aineistojen ja omien havaintojemme perusteella laadimme tavoitteet seuraavalle iltapäivälle.

Aineistoa käsiteltiin siis koko kehittämisprosessin ajan, jotta kehittämistehtävän täsmentäminen, sopivien aineistonkeruu menetelmien löytäminen ja kehittämisen

suuntaaminen tarkoituksenmukaiseen suuntaan oli mahdollista. (Kiviniemi 2007,80.) Hankkeen tavoite ja tarkoitus täsmentyivät vielä prosessin edetessä ja pohdimme paljon niiden tarkkaa muotoa hankkeen eri vaiheissa. Aineistosta haimme vastauksia siihen, mitä ehkäisevä lastensuojelutyö on ja miten sitä tehdään alakoulussa. Hankkeen tarkoituksena oli kehittää koulun ja lastensuojelun toimijoiden yhteisiä käytäntöjä. Tarkastelimme aineistosta niin koulun ja lastensuojelun toimijoiden yhteisiä toimintatapoja kuin myös osallistujien oman toiminnan ymmärtämistä ehkäisevässä lastensuojelutyössä alakoulussa. Kuviossa 4 esitetämme kokonaisuutena aineistomme analyysin etenemistä vaiheittain.



KUVIO 4. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (mukaillen Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.)

Jokaisen iltapäivän aineiston (esimerkiksi yhteistyöiltapäivän II äänitenauha, tutkijoiden omat muistiinpanot ja pöytäliinamateriaali) puhtaaksikirjoitimme ensin omaksi analysoitavaksi aineistokokonaisuudeksi, koska aineistoa oli kerätty usealla eri menetelmällä. Näin jokaisesta yhteistyöiltapäivästä muodostui omia koontejia, jotta niistä kokonaisuutena koostui lopulta selkeämpi aineistokokonaisuus.

Aineiston aukikirjoittamisella eli litteroimisella helpotettiin aineiston läpikäymistä ja järjestämistä. Tämän hankkeen tutkimustapa salli osittainen litteroinnin, mikä voidaan toteuttaa esimerkiksi teema-alueiden mukaisesti. (Vilkkä 2005, 115-116; Hirsjärvi ym. 2009, 222.) Tässä hankkeessa emme litteroineet kaikkea aineistoa sanatarkasti, vaan katselimme ja kuuntelimme nauhoitettua aineistoa useaan kertaan, jonka jälkeen keskustelimme aineistosta ja valikoimme teemojen mukaisesti litteroitavan tekstin. Tähän ratkaisuun päädyimme materiaalin moninaisuuden ja runsauden vuoksi. Osittaisessa litteroinnissa emme kuitenkaan muuttaneet osallis-

tujien puhetta, vaan jätimme hankkeemme tarkoituksen kannalta epäoleelliset asiat litteroimatta. Myös Vilka (2005, 116) painottaa, ettei haastateltavien puhetta tule litteroinnissa muuttaa.

Kiinnitimme huomiota niihin asioihin, mitkä olivat kulloisenkin yhteistyöiltapäivän kysymystenasettelun ja erityisesti hankkeen tavoitteiden kannalta olennaisia asioita ja teimme alleviivauksia puhtaaksikirjoitettuun aineistoon. Runsaasta ja monipuolisesta aineiston määrästä pyrimme tekemään selkeää pelkistämällä aineistoa niin, että siitä muodostui mielekäs kokonaisuus, niin ettei aineiston informaatio katoa (Eskola & Suoranta 2005, 137; 1999, 138; Vilka 2005, 141).

Aineistosta löytämämme pelkistetyt ilmaukset listasimme ja ryhmittelimme eri aihepiirien, teemojen, mukaan. Teemat muodostimme osaksi osallistujien puheesta eli teemoittelussa painottui se, mitä kustakin teemasta oli sanottu, lukumäärillä ei niinkään ollut merkitystä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Näistä alateemoista muodostui tiettyjä yläteemoja kuvaavia näkemyksiä. Osaltaan pääteemat ovat olleet aineistossa jo valmiina, koska jokaisen yhteistyöpäivän aiheet olivat jo teemoiteltu.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston käsitteellistämisestä (Osallistujien itsearviointia kehittämishankeprosessista).

Alateema	Yläteema	Pääteema
Tuntosarvien herkistyminen Lapsen huomaaminen arjessa Lapsen seuraaminen arjessa	Oman toiminnan ja roolin ymmärrys ehkäisevässä lastensuojelutyössä	Huoleen tarttuminen ja vastuunjakaminen
Oma jaksaminen työssä Työn mielekkyyden säilyttäminen Työn tehostaminen Tietoisuus toisen työstä	Yhteistyön tuki ehkäisevässä lastensuojelutyössä	
Uusi tieto ja ymmärrys työstä Koulu on lastensuojelun toimintaa Työntekijöiden erilaisuuden hyväksyminen	Koulussa ja lastensuojelussa tehtävän työn arvostaminen ja ymmärtäminen ehkäisevän lastensuojelutyön näkökulmasta	Lastensuojelutyön käytännöt
Käytännön tasolla yhdessä toimiminen Lastensuojeluilmoitus ei ole kynnys Oikea-aikainen puuttuminen	Vaikutukset omaan toimintaan ehkäisevässä lastensuojelutyössä	

Toimintatutkimuksen tutkijoina tunsimme aineistomme hyvin, sillä olimme itse toteuttamassa kehittämishankkeen eri vaiheita. Kun aineistosta tulee esiin paljon kiinnostavaa, tutkijan on tärkeää itse tietää ja päättää mihin päin on tutkimustaan viemässä. Suunnan määrittelyssä meitäkin tutkijoina auttoi usein palaaminen alkuperäiseen ajatukseen kehittämishankkeemme suunnasta ja kysymyksiin mitä olemme tutkimassa ja miksi (Huovinen & Rovio 2008, 112). Hankkeemme aikana tuli useita mielenkiintoisia tutkimuksen ja kehittämisen arvoisia asioita esiin. Rajasimme ne oman hankkeemme päätavoitteidemme ulkopuolelle, sillä kaikkia kiinnostavia ilmiöitä ei ole tarkoituksenmukaista yhden hankkeen aikana kehittää ja tutkia. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 92.)

5 TULOKSET

Tämän kehittämishankkeen tarkoituksena oli edistää dialogisia ja reflektiivisiä käytäntöjä alakoulun ja lastensuojelun yhteistyössä. Hanke kokosi yhteen moniammatillisen toimijakunnan koulun sisältä ja lastensuojelusta. Kehittämishankkeen tavoitteena oli kehittää yhteisiä käytäntöjä alakoulun ja lastensuojelun toimijoiden välille. Tavoitteena oli myös toimintatutkimuksellisessa prosessissa selvittää, mitä ehkäisevä lastensuojelutyö on ja miten sitä tehdään alakoulussa. Toiminnallisen kehittämisen suuntaviivoiksi muodostuivat kehittämisprosessin edetessä tarkastella aihetta kahdelta suunnalta: 1) koulun ja lastensuojelun toimijoiden yhteisten toimintapojen sekä 2) osallistujien oman toiminnan ymmärtämisen kautta. Seuraavaksi esitellään yhteistyöiltapäivissä saatuja tuloksia. Edellisen luvun 4.6 taulukossa 1. on havainnollistettu yhden kehittämisiltapäivän aineiston käsitteellistämistä. Kaikkien käsiteltyjen teemojen koonti on nähtävissä päätuloksina liitteessä 1. Tulososion alalukujen otsikot on poimittu osallistujien alkuperäisilmauksista kuvaamaan kyseisen yhteistyöiltapäivän keskeisintä antia sekä hankkeemme päätuloksia. Otsikoinnilla on pyritty kuvaamaan myös kehittämishankkeemme prosessin etenemisen syvenemistä ja muutosta.

5.1 ”Kun on huoli lapsesta”

Ensimmäisen yhteistyöiltapäivän tavoitteena oli hankkeen esittely, tutustuminen sekä osallistujien ajatusten ja toiveiden kuuleminen hankkeelle. Johtavan sosiaalityöntekijän ja koulukuraattorin alustusten aikana ja jälkeen käydyn keskustelun perusteella osallistujat pohtivat lastensuojeluilmoituksiin ja varsinkin niiden tekemiseen liittyviä asioita sekä huolen kanssa toimimista. Osallistujat pohtivat myös lapsen näkemistä yksilönä alakoulussa.

Osallistujat keskustelivat lastensuojeluilmoitusten määrän huomattavasta kasvusta sekä kunnassa että valtakunnallisesti parin viimeisen vuoden aikana. Pohdittiin, onko huonosti voivia lapsia enemmän, onko kynnys tehdä ilmoitus madaltunut vai onko turhien lastensuojeluilmoitusten määrä kasvanut? Lasten pahoinvoinnin lisääntymiseen nähtiin vaikuttavan ainakin normaalien käyttäytymismallien puute

ja sosiaalisen pääoman vajeen. Lapset eivät välttämättä näe kotona omassa arjessaan miten käyttäytytään tietyissä tilanteissa, tai miten käsitellä tunteita ilman suuria raivonpuuskia.

”joissakin huusholleissa annetaan lasten tehdä ihan mitä tahansa, eikä välttämättä vanhemmat ittekään osaa käyttäytyä”

Perheen sosioekonomisen aseman ei uskottu välttämättä vaikuttavan lapsen tilanteeseen, mutta sen sijaan ylisukupolvisuus eli suvussa sukupolvelta toiselle jatkuva lastensuojeluasiakkuus on nähtävissä. Nykypäivänä vanhemmilla ei aina ole voimia perheiden ongelmien keskellä huolehtia lapsestaan parhaalla mahdollisella tavalla.

”vanhemmat eivät jaksakaan katsoa lasta vaan omaa murhetta”

Lastensuojeluilmoituksen ilmoitti osallistujista tehneensä neljä henkilöä. Osallistujat kertoivat tuntevansa epävarmuutta ajankohdasta jolloin tehdä ilmoitus, oli vaikeaa ajatella, että pelkkä subjektiivinen huoli lapsesta riittää. Keskusteluissa nostettiin esiin näkemys, ettei tarvitse tietää syytä lapsen pahoinvointiin. Ilmoituksen tekemällä velvollisuus selvittää lapsen ja perheen tilanne siirtyy lastensuojelulle.

”lastensuojeluilmoituksen lapsesta voi tehdä kun on huoli lapsesta, riittää kun haluaa, että joku selvittää asian”

Huolen kanssa toimiminen yksin ja huolen jakaminen nousi keskusteluissa esiin yhtenä selkeänä tarkempaa paneutumista kaipaavana asiana. Koettiin, että opettaja sinnittelee huolen kanssa yksin ja kantaa vastuuta itsellään sekä kokee riittämättömyyden tunteita. Vaikeissa oppilaan käyttäytymishäiriöissä, esimerkiksi raivo-kohtauksen aikana, koulun toimijat näkivät saavansa apua muulta henkilökunnalta, jota on uudessa koulussa enemmän kuin aiemmissa pienissä yksiköissä. Keskusteltiin koulun ohjeiden tärkeydestä poikkeustilanteissa, niiden ajan tasalla olemisesta ja niiden tuntemisesta.

”kyllähän tällaisiin ohjeita on olemassa, mutta ne tarttis kaikkien myös sisäistää niin, että osais sitten kans toimia oikein kun tarttee”

Keskustelua herätti myös lapsen näkeminen yksilönä koulussa. Pohdittiin opettamisen olevan perustehtävä, mutta myös lapsen huomaaminen yksilönä on tärkeää. Koulu saattaa olla ainoa paikka, missä lapsi huomataan.

”perheessä voi olla monta lasta tai vanhemmat ei jaksaa tai ehdi kiireiltään olla lapsen kanssa, huomata sitä oikeesti”

Myös yhteistyön ulottuvuudet niin koulun toimijoiden kesken kuin oppilashuollossa ja suhteessa lastensuojeluun koettiin tärkeänä ja enemmän perehtymistä vartavana teemana. Kehittämisideoina hankkeelle toimijat esittivät mahdollisen sosiaaliryöntekijän konsultaation lapsen asioissa ja oppilashuoltoryhmän toiminnan kehittämisen.

Vanhempien kanssa yhteistyön koettiin olevan joskus vaikeaa muun muassa vanhempien kalenteriongelmiensa vuoksi. Myös yhteydenotot kotiin kielteisissä asioissa koettiin toisinaan hankaliksi.

”jotenkin sitä vaan ei aina oikein tiedä miten sanoa jos ei ittekään oikein tiedä mistä lapsen ongelmat johtuu”

Lastensuojelun tukitoimista keskusteltaessa koulun toimijat kysyivät, että onko koko perhe mahdollista sijoittaa, millaista kunnan perhetyö on ja onko vielä olemassa perinteisiä lastensuojelulaitoksia. Kysymyksistä voidaan päätellä, että koulun toimijoilla oli vielä melko perinteinen käsitys lastensuojelusta laitoksineen, eikä lastensuojelun tukitoimia tunneta kovin laaja-alaisesti. Selkeä tarve tiedonlisäämiseksi tuli näkyväksi.

Salassapitoasioissa osallistujia askarruttivat tiedonvaihtoon liittyvät asiat. Kuinka paljon opettajalla on oikeus saada tietoa lastensuojeluasiakkuudessa olevista oppilaistaan? Toivottiinkin enemmän yhteistyötä koulun ja lastensuojelun välille etenkin yhteisten lasten ja perheiden asioissa. Yhteistyön lisääminen vaikuttaa puolin ja toisin ymmärrykseen tiedonsaannin täsmällisyydestä ja siitä mitä voi lapsen edun nimissä kertoa. Varsinkin huostaanottotilanteessa kaivattiin lisätietoa lapsen kouluasioiden järjestämiseksi.

”olisi tärkeää tietää sellaset asiat, jotka vaikuttaa lapsen koulunkäyntiin. Silloin pystyttäis tukemaan lasta paremmin, kun olis jotain tietoa mistä jutut saattaa johtua”

Perhetyöntekijöiden näkyvyys kouluilla on lisääntynyt lastensuojelutarpeen selvitysten myötä, perhetyöntekijät käyvät usein kouluilla tapaamassa lasta koulupäivän aikana. Näistä tapaamisista tietoa toivottiin myös opettajille nimenomaan sen suhteen kuka tulee lasta tapaamaan ja milloin. Opettajat, joiden oppilaita perhetyöntekijä on tavannut, kertoivat informaation kulun toimivan nykyään aiempaa paremmin.

Koulukuraattorin työ koettiin yhdeksi erilliseksi saarekkeeksi oppilashuollossa. Ongelmana nähtiin muun muassa se, että koulukuraattori ei omaa tietämystä luokkatyöstä, vaan tapaa pääosin pelkkää oppilasta. Myös tietojensaannista ja tietojen vaihdosta liittyen koulukuraattorin ja oppilaan väliseen työskentelyyn käytiin keskustelua. Joillakin oli kokemuksia opettajan jäämisestä ulkopuolelle koulukuraattorin työprosessista oppilaan kanssa. Koulukuraattori koettiin helposti lähestyttäväksi niin osallistujien mukaan, kuin myös opettajien kokemusten perusteella omien oppilaidensa kohdalla. Oppilaat olivat saaneet apua niin pienemmissä kuin suuremmissakin murheissa. Joidenkin luokkien ja sitä kautta opettajien kanssa koulukuraattorin työ koettiin tutuksi ja sujuvammaksi kuin niiden kohdalla, jotka eivät kokeneet tarvitsevansa kuraattorin palveluita oman luokkansa oppilaiden asioissa.

Iltapäivän keskusteluista nousi yhtenä keskeisenä kysymyksenä esiin se, että pitääkö lapsi nähdä yksilönä. Koulussa lapsi on yksi oppilas luokassa ja opettajilla on vastuu heistä kaikista. Huolen kanssa toimiminen yksin ja huolen jakaminen herätti paljon keskustelua ja niihin toivottiin paneutumista jatkossa.

5.2 ”Ammunko kärpästä norsupyssyllä?”

Toisen yhteistyöiltapäivän tavoitteena oli moniammatillisen dialogin edistäminen valittujen teemojen pohjalta. Teemat valitsimme ensimmäisen yhteistyöiltapäivän aineiston pohjalta. Ne olivat huoli, harmaa alue, ehkäisevä lastensuojelu ja yhteistyö. Teemoista keskusteltiin learning café – menetelmän avulla.

5.2.1 Huoli

Kun huoli jostakin oppilaasta on herännyt, näkivät osallistujat ensisijaisena toimenpiteenä keskustella kyseisen lapsen kanssa ja mikäli aihetta on, keskustella myös lapsen paremmin tuntevan oman opettajan kanssa. Oman opettajan koettiin olevan tutuin lapselle ja perheelle keskustelemaan vanhempien kanssa huolesta. Mikäli huoli jatkuu vanhempien kanssa keskustelun jälkeen, ohjataan lapsi seuraavaksi koulukuraattorin vastaanotolle. Viimeisinä vaihtoehtoina osallistujat pitivät oppilashuoltoryhmää ja lastensuojelua.

Huolen havaitsemisen jälkeisen toiminnan moni osallistujista koki haasteellisenä. Haasteena pidettiin suuria ryhmäkokoja tai sitä, että opettaa lasta vain vähän aikaa, ei tunne lasta kunnolla. Vaikeimpina puuttumiseen ja huolen ilmaisemiseen liittyvinä asioina pidettiin arkaluontoisia ja epämääräisiä lapsen kotielämän aiheuttamia asioita kuten esimerkiksi vanhempien päihde- tai väkivaltaongelmaa. Tässä kohdin esitettiin jälleen yhteistyön muodoksi koulun ja lastensuojelun välille sosiaalityöntekijän konsultaatiota.

”olishan se hyvä jos vois pohtia huoltaan sosiaalityöntekijän kanssa, siinä voitais puhua vielä ilman lapsen nimeä. Tulis ittelle vähän uusia näkökulmia, osais sitten tehdä jotain ehkä toisin”

Konsultaatio sosiaalityöntekijän kanssa koettiin tärkeäksi, jotta omalle huolelle ja huoleen puuttumiselle saisi myös lastensuojelullisen asiantuntijuuden vahvistusta.

5.2.2 Ehkäisevä lastensuojelu

Ehkäisevä lastensuojelu käsitteenä nähtiin kahdenlaisella tasolla; konkreettisella käytännön tasolla ja arvopohjaisella tasolla. Konkreettisella tasolla ehkäisevä lastensuojelu on hyvää perusopetusta koulussa, rutiineja lapsen koulupäivässä, vanhempien tapaamisia ja yhteydenpitoa, lapsen ottamista syliin, huolen jakamista ja tietojensiirtoa muun muassa nivelvaiheissa eli kun lapsi siirtyy esikoulusta kouluun ja alakoulusta yläkouluun. Ehkäisevässä lastensuojelussa nähtiin tärkeänä koulun laadukas opetustyö ja rutiinit, jotka samanlaisina toistuessaan luovat turvaa lapselle.

” kyllä se on hyvä perusopetus ja arki, joka on lasta suojelevaa ja auttavaa ”

Ehkäisevän työn arvoina pidettiin oppilaasta välittämistä ja rinnallakulkemista. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö nähtiin ulottuvan myös siihen, että ehkäisevän työn hengessä se on *vanhempien saattamista yhteyteen toistensa kanssa*, eli vanhempien auttamista verkostoitumaan keskenään. Oman työn arvo nähtiin ennen kaikkea siinä, että *näkee oppilaan*.

5.2.3 Harmaa alue

Harmaan alueen pöydän aiheet nimesimme tunnetason alueeksi. Tarvittaessa lapsen tilanteeseen puuttuminen nähtiin tärkeänä ja vaikuttavana paitsi lapsen kokonaiskehitykseen ja hyvinvointiin myös koko perheen tilanteeseen.

”voihan se asiasta äänen puhuminen vaikuttaakin, vanhempi voi skarpata kun joku ulkopuolinen on huomannu ettei kaikki olekaan okei ”

Osallistujat tiedostivat, että pienikin huomattu huoli voi kätkeä taakseen todella vaikeita asioita. Keskusteluista voidaan päätellä, että osallistujat näkivät edellistä

yhteistyöiltapäivää selvemmin, että huoleen puuttuminen ja lastensuojeluilmoituksen tekeminen on lapsen parhaan ajattelua. Velvollisuus ilmoituksen tekemiseen voidaan nähdä myös puuttumista helpottavana tekijänä.

”voihan sitä sanoa, että mun on tää ilmoitus pakko tehdä”

Pohdittiin myös jokaisen omaa vastuuta tehdä tai jättää tekemättä lastensuojeluilmoitus, Ajatuksena on luottamus siihen, että tilanteen vaatiessa joku muu tekee ilmoituksen. Keskusteltiin jokaisen henkilökohtaisesta vastuusta tehdä ilmoitus, mikäli työssään on saanut asian tietoonsa. Lastensuojeluilmoituksen tekeminen koettiin pulmalliseksi nimenomaan siksi, että se herättää tunteita ja ajatuksia. Yhtenä näkökulmana voidaan ajatella, että koulun toimijoilla lastensuojeluilmoituksen tekeminen vie vieraalta alueelta, pois omalta mukavuusalueelta missä opettaminen on keskiössä. Fokus lapsen asiaan puuttumisesta siirtyy ajatteluun siitä, miten yhteistyö vanhempien kanssa jatkuu ilmoituksen jälkeen, millaisia seuraamuksia ilmoituksesta tulee minulle itselleni, olenko työntekijänä tehnyt oikean ratkaisun, olenko reagoinut oikealla tavalla.

”ammunko kärpistä norsupyssyllä”

Osallistujat pohtivat sitä, onko oma huoli liioiteltua ja onko siihen perusteita.

5.2.4 Yhteistyö

Yhteistyö koettiin tärkeäksi ja nähtiin erityispuolella yleisopetuksen puolta toimivampana. Erityisopetuspuolella jokaisen lapsen ympärillä toimii moniammatillisesti paljon ihmisiä ja yhteistyö koulun kanssa on pidemmältä ajalta hioutunutta. Yhteistyö vanhempien kanssa herätti paljon tunteita ja ennakkoluuloja, varsinkin jos yhteistyö vaatii lapsen asioihin puuttumista. Erityisinä haasteina yhteistyössä vanhempien kanssa koettiin se, jos vanhempien kanssa ei ole ollut aiemmin yhteistyötä tai yhteydenpito lapsen asioissa on ollut enimmäkseen negatiivista.

”joskus niiden asenne on heti kielteinen eikä ne joko kykene kiukussa tai muuten keskustelemaan. Joskus ne on jopa ihan hyökkäviä sitä opettajaa kohtaan”

Yhteistyötä vaikeuttavana asiana sekä koulussa että lastensuojelussa hankaloitti ajanpuute. Kummallakin osa-alueella on paljon työtä, ei haluta rasittaa sellaisella mikä ei ehkä kuuluisikaan eteenpäin.

Osallistujat myös kokivat lastensuojelun hitaana, toivottiin asioille voitavan tehdä jotakin nopeammin. Tunnistettiin selkeä tarve saada lisäresursseja lastensuojeluun.

”onko sosiaalityöntekijöillä kuitenkin resursseja tarpeeksi hoitaa tämän lapsen asia.”

Oppilashuoltoryhmän toiminta yleisopetuksessa nähtiin heikkona, epäselvyyttä on jo siinä mikä on ryhmän tarkoitus ja mitä siellä tehdään. Tähän vaikuttaa se, ettei aiemmissa kouluissa, jotka yhdistettiin yhdeksi isommaksi syksyllä 2010, ollut aiemmin kuin harvakseltaan, jos ollenkaan kokoontuvia oppilashuoltoryhmiä. Koulupsykologin työnkuva nähtiin vielä epäselvänä. Koulupsykologin palvelut ovat kunnassa toimineet muutamana päivänä viikosta syksystä 2010, joten työnkuva ja työkäytännöt eivät ole ehtineet vielä vakiintua. Salassapitoasioiden koettiin voivan olla myös yhteistyötä rajoittavia tekijöitä. Moniammatillisen työn suurimpina haasteina nähtiin selkeän työnjaon puute, kuka kantaa vastuuta asiakkaan asiasta sekä se, että usein liian suuret moniammatilliset ryhmät eivät ole toimivia. Palavereiden ja yhteistyön riskinä on epäselvyys siitä, kuka on vastuussa ja kuka prosessia vetää.

”moniammatillisessa kokoonpanossa on tiedettävä, kenellä on pallo hallussa, kuka tietää lapsen kokonaistilanteen, ohjaa sitä ja on vastuussa”

Lapsen asioita hoidettaessa kiinnitettiin huomioita siihen, että yhteistyöhön osallistuvien verkostoon voitaisiin ottaa mahdollisuuksien mukaan aiempaa enemmän lapsen itsensä nimeämiä tärkeitä aikuisia. Tuolloin työskentely voidaan nähdä lapsilähtöisempänä ja lapsen osallisuutta kohentavana toimintana.

Yhteistyöiltapäivän kehittämisideoina osallistujat nostivat yhteistyöiltapäivässä esille edellistä kertaa vahvemmin sosiaalityöntekijän konsultaatiotarpeen. Myös

vanhempien toivottaisiin osallistuvan enemmän koulun arkeen. Yhteistyöasioissa huomiota kiinnitettiin lapsilähtöisen ajattelun huomioimiseen.

5.3 ”Ei tarte tuntea olevansa yksin asian kanssa”

Kolmannessa yhteistyöiltapäivässä käytettiin menetelmänä sovellettuna sosio-draamallista roolileikkiä, missä tilannekuvausten avulla pyrimme tekemään näkyväksi moniammatillista yhteistyötä ja dialogisuutta sekä ehkäisevän lastensuojelutyön prosesseja lapsen huoleen puuttumisessa. Edellä mainittujen tavoitteiden kautta pyrimme saamaan aikaan reflektiota osallistujissa.

Ensimmäisessä tilannekuvauksessa jatkettiin aiempien iltapäivien teemaa huolen heräämisestä ja sen kanssa toimimisesta. Kuvauksen rooleissa kaksi oppilasta keskusteli välitunnilla ja kaksi opettajaa kuuli keskustelun.

Osallistujilla heräsi rooleissa olleiden oppilaiden keskustelun perusteella huoli lapsen tilanteesta ja he pitivät tärkeänä tilanteen selvittämistä.

”huoleen voi ja kannattaakin puuttua”

Toisaalta osallistujat pohtivat, onko kuitenkin kyse normaalista lasten välisestä keskustelusta, lapset myös liioittelevat toisilleen asioita. Ratkaisuna esitettiin, että keskustelun kuuli ja tai yleensäkin kenellä huoli herää, voisi kysyä lapselta itseltään asiasta.

”miksei kysyisi heti lapselta kun kuulee?”

”ei kannata heti nähdä jotain olevan pielessä”

Osallistujien mukaan tilanteessa on myös vaarana, että huoli unohtuu ja jää käsittelemättä mikäli siihen ei ehdi heti puuttua.

”opettajilla on taipumusta aika helposti ohittaa tollanen keskustelu”

Ohittaminen tai unohtaminen nähtiin mahdollisena luokkien suurten koon, oppilaiden tarvitsevuuden ja kiireen vuoksi. Pelättiin myös oman tulkinnan oikeelli-

suutta tilanteessa. Usein myös jäädään odottamaan useampia oireita tai huolia ennen puuttumista.

” sitä saattaa laittaa tutkan päälle ja korvat hörölleen ”

Osallistujat keskustelisivat huomiostaan myös lapsen oman opettajan kanssa, sillä oman opettajan koettiin omaavan parhaimman tuntemuksen lapsesta. Alakoulussa opettajat toimivat enimmäkseen luokanopettajana, jolloin muiden luokkien oppilaat saattavat olla vieraampia.

”oman luokan lasta tuntee paremmin ja kuulee helpommin ”

Myös yhteistyö muiden opettajien, koulukuraattorin tai terveydenhoitajan kanssa koettiin tärkeänä selviteltäessä lapsen tilannetta. Haluttiin jakaa huolta ja keskustella myös muiden huomioista ja kokemuksista lapsesta, haluttiin varmistautua oman huomion oikeellisuudesta.

” muut merkit muilta näkyviin, yhdistetään tietoa ”

”tunkisin kuraattorille ”

Mikäli lapsen tilanteesta herännyt huoli osoittautuu suureksi eikä siihen koulun keinoin kyetä vaikuttamaan, koettiin myös yhteistyö lastensuojelun kanssa aiheelliseksi.

”tulisi nopeastikin sossuun yhteistyölinkki”

Yhteydenotto vanhempiin lapsen asioissa koettiin myönteisenä ja tärkeänä asiana, mutta se herätti myös ristiriitaisia ajatuksia. Huolena oli, että vanhempi ei ole samaa mieltä huolen ilmaisijan kanssa.

” vanhempiin voisi olla yhteydessä nopeastikin, myös oma velvollisuus tulee siten hoidettua ”

”mitä jos vanhempi olisikin eri mieltä”

Keskustelun jälkeen kuitenkin todettiin, että pääosin vanhemmat ovat halukkaita keskustelemaan lapsensa asioista. Yhteydenottoa vanhempiin ei tulisi pelätä, sillä yhteydenotolla on mahdollista vaikuttaa lapsen asioihin.

”yhteydenotosta aina nytkähtää jokin eteenpäin”

Toisessa tilannekuvauksessa oppilashuoltoryhmä kokoontui keskustelemaan oppilashuoltoryhmän työskentelystä nimenomaan tässä koulussa. Oppilashuoltoryhmän jäsenten roolit muodostivat yleisopetuksen rehtori, kaksi opettajaa ja koulukuraattori.

Osallistujat näkivät oppilashuoltoryhmän toiminnan olevan sekä oppilaan että opettajan tukea. Opettajan tukena oppilashuoltoryhmä toimii kun opettaja saa oppilaan tilanteeseen usean asiantuntijan avulla laajemman näkökulman eli oppilaan kokonaistilanne hahmottuu opettajalle eri tavoin. Tällöin opettajan lisääntyneet keinot ja kenties muut oppilaan tueksi tulleet ammattilaiset auttavat myös oppilasta. Oppilas voi saada tarvitsemaansa tukea koulunkäyntiinsä.

”ei tarte tuntea olevansa yksin asian kanssa”

”koko luokka tulee autetuksi yksittäisen oppilaan saatua apua”

Keskusteluissa pohdittiin opettajan vastuun päättymistä jos lapsi on jo lastensuojelun asiakkuudessa. Kyseisessä tilanteessa pidettiin ensiarvoisen tärkeänä koulun ja lastensuojelun välistä yhteistyötä lapsen parhaaksi.

Osallistujat keskustelivat vilkkaasti siitä milloin lapsen asia viedään oppilashuoltoryhmän pohdittavaksi. Yhteisen linjan löytäminen nähtiin tärkeänä, mutta koettiin vaikeana määritellä tarkasti oikeaa ajankohtaa, sillä huolen kokeminen on subjektiivinen tunne.

”opettajan ei tulisi tuntea ahdistusta”

”löytää yhteinen linja, toinen tuo heti ja toinen sinnittelee”

”opettajat pitävät pedagogiset ongelmansa itsellään, eivätkä helposti jaa niitä, sinnittelevät liian kauan itseksensä”

”moniammatillisena ryhmänä, joka voi antaa ohjeita ja blokata pois joitakin lapsen asiaan liittyviä olettamuksia”.

Osallistujat pohtivat missä kohtaa opettajan vastuu lapsen asioista lakkaa, jos lapsi on sosiaalityön asiakkuudessa. Epäselvänä osallistujat kokivat missä kohtaa lapsen asia siirtyy oppilashuoltoryhmälle. Asioiden siirtymisessä oppilashuoltoryhmään koettiin olevan tuontikynnys. Osallistujat kokivat tärkeänä, että opettajakunnalla tulisi olla jonkinlainen yhteinen linja. Myös näkökulma siihen, että koko luokka tulee autetuksi ryhmän avulla, tuotiin esiin.

Vastaavasti oppilaan tuen näkökulmasta kuvailtiin, että ryhmä on viimeinen paikka, ettei kukaan unohdu. Ryhmän avulla saadaan jonkinlainen muutos tai ratkaisu lapsen asiaan. Oppilashuoltoryhmä nähdään tuen antajana häiriköivään tai psyykkisesti oireilevaan lapseen. Oppilashuoltoryhmä koettiin tukena yksilötasolta yhteisötasolle. Ryhmän merkitys nähtiin tärkeänä myös kokonaiskuvan kartoituspaikkana viimeisten peruskouluvuosien oppilaille, joiden koulumenestys on aina ollut viitosen tasolla.

Osallistujat epäilivät oppilashuoltoryhmän vaikutusmahdollisuuksia lapsen tilanteen korjaamiseksi, myös ryhmän toimivuutta arvosteltiin kysymällä miten ryhmä voisi ratkaista sen. Sosiaaliset ongelmat nähtiin suurimpina oppilashuoltoryhmää työllistävinä asioina. Ehkä senkin vuoksi ryhmän toimintaa epäillään, koska sosiaalisia ongelmia on vaikea vain ratkaista. Oppilashuoltoryhmän tulos nähtiin seuraavanlaisena:

”nyppästään pikkusen, vähän seurataan, mä vähän juttelen”

”Ongelmat kuitenkin jatkuu tai todetaan ongelmat, mutta ratkaisut jää ilmaan roikkumaan”.

”ymmärtää että ihmisiä ollaan, nähdään ja koetaan erilailla asioita”

Epäselvyyttä nähtiin myös siinä, mille tasolle oppilashuoltoryhmän toiminnassa pyritään. Seurannan ja sitoutumisen merkitys oppilashuoltoryhmän työssä koettiin

hyvin merkityksellisiksi. Keskustelussa pohdittiin myös sitä, kuinka hyvin vanhemmat tietävät oppilashuoltoryhmän toiminnasta.

Iltapäivän kolmannessa tilannekuvauksessa rooleissa olivat perheen isä, lastensuojelun sosiaalityöntekijä ja perhetyöntekijä ensitapaamisessa perheen lapsesta koululta tulleen lastensuojeluilmoituksen vuoksi.

Osallistujat kokivat tilannekuvauksen *hirveän valaisevaksi*. Kuvaus avasi osallistujille lastensuojelutyön prosessia, mitä lastensuojelutyön arki enimmäkseen on. Osallistujien mukaan kuvaus poisti tiettyä mystisyyttä, jota lastensuojelua kohtaan tunnetaan. Osallistujat koulun puolelta kokivat merkityksellisenä nähdä jatkumoiden toimistaan lasten huoliin puuttuttaessa. Koulun toimijat pohtivat omaa yksityisyyttään lastensuojeluilmoitusta tehdessään. Keskusteluissa nostettiin esiin mahdollisuus tehdä ilmoitus yhdessä rehtorin kanssa tai oppilashuoltoryhmän kautta.

Osallistujat tunnistivat tilannekuvauksen vanhemman osalta samoja vältteleviä ja aggressiivisia puheita, joita opettajatkin toisinaan kohtaavat ollessaan negatiivisten asioiden vuoksi yhteydessä kotiin. Osallistujat ymmärsivät puuttumisen perheen asioihin koettavan usein arvosteluna vanhempia kohtaan ja aiheuttavan pelkoa mahdollisista seuraamuksista. Osallistujat kokivat yhteydenoton kotiin olevan myös soittajalle pelottavaa, pelättiin vanhemman reaktiota.

”mutta kyllähän ton välttelyn ja kiukkuisuuden ymmärtää, puututaan perheen elämään. Ainahan sitä ajatellaan vielä että mitähän muuta sanoo kun saa tietää, siinä on vihaisuutta, pelkoa ja häpeää”

”ovatko vanhemmat usein aggressiivisia tai pelokkaita yhteydenotosta, kieltävätkö vanhemmat ongelmiaan.”

”lastensuojelun maine on huono, luullaan sen aina olevan se huostaanotto kun ollaan yhteydessä”

Lastensuojelun osallistujat kertoivat kokemuksenaan, että pääsääntöisesti vanhemmat haluavat lapsilleen parasta eivätkä he koe aggressiota siitä, että joku on huolissaan heidän lapsestaan. Vanhempien tunteisiin liittyen osallistujat olivat

kiinnostuneita vanhempien reaktiosta kun heille kerrotaan huolesta heidän lapsensa suhteen, varsinkin mikäli huoleen liittyy vanhemman omaa toimintaa. Myös lasten lojaalisuus vanhempiaan kohtaan puhututti.

”eivätkö lapset suojele vanhempiaan”

”tuntevatko vanhemmat minkäänlaista pistoa sydämessään jos lapsi voi huonosti ja varsinkin jos se johtuu vanhemman ongelmista”

Lastensuojelun toimijoiden mukaan lastensuojelutarpeen selvityksessä osa lapsista on avoimia ja pieni osa on haluton tai kyvytön ilmaisemaan ajatuksiaan. Selvityksessä esiinnousseista asioista keskusteltaessa vanhempia koskettaa suuresti kun heidän lapsistaan ja perheestään keskustellaan. Selvityksen tuotoksena vanhemmat tulevat tietoisiksi mahdollisista muutostarpeista perheessään, he eivät ole ehkä aikaisemmin edes tiedostaneet koko asiaa.

”usein selvityksessä tulee esiin asioita, joita vanhemmat eivät ole tiedostaneet lastensa kokevan hankalina. Jo keskustelu niistä auttaa usein perhettä eteenpäin”

Yhteistyöiltapäivän antina voidaan pitää lisääntynyttä ymmärrystä puheeksiottamisen tärkeydestä sekä yhteistyöstä kollegoiden, yhteistyötahojen kuin vanhempienkin kanssa. Myös näkemys koulusta ehkäisevän lastensuojelutyön tekijänä keskustelujen mukaan vahvistui.

5.4 ”Viimeinen paikka, ettei kukaan unohdu”

Kehittämishankkeemme toimintatutkimuksellisenä uutena kehittämistehtävänä oli oppilashuoltoryhmän toiminnan kehittäminen. Tämän toiminnan kehittämisen toive nousi osallistujilta yhteistyöiltapäivissä. Oppilashuoltoryhmän tapaamisessa jatkettiin kolmannessa yhteistyöiltapäivässä alkanutta keskustelua oppilashuoltoryhmän työskentelystä. Tapaamiseen osallistui oppilashuoltoryhmän varsinainen kokoonpano, eli rehtori, terveydenhoitaja, koulupsykologi ja koulukuraattori sekä kaksi opettajaa. Sosiaalityöntekijä osallistui tutkijan roolissa tapaamiseen. Osallistujat toivat esiin ongelmakohtina asioiden vireilletulon oppilashuoltoryhmään,

vastuunjakamisen kysymykset ja oppilashuoltoryhmässä esillä olleiden asioiden seurannan. Keskustelussa arvioitiin opettajien työn kuormittavuutta ja pohdittiin miten saada opettajat näkemään oppilashuoltoryhmä työnsä tukena. Osallistujat sopivat, että ensi syksyn opettajankokouksessa rehtori ottaa asian jälleen yhteiseen keskusteluun. Perusopetuslain uudistukset olivat paljon esillä ja omalta osin vaikuttavat oppilashuoltoryhmän toimintaan ja siellä käsiteltäviin asioihin. Kokoon-tuminen nähtiin sysäyksenä eteenpäin oppilashuoltoryhmän toiminnan kehittämisessä.

5.5 ”Ajattelun osalta on muuttunut se, että koulu on osa lastensuojelun toimintaa”

Neljännessä ja viimeisessä yhteistyöiltapäivässä keräsimme jokaiselta osallistujalta itsearvioinnit hankkeesta. Itsearvioinneilla pyrimme saamaan osallistujat reflektomaan omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan hankkeen aikana sekä pohtivan hankkeen mahdollisia vaikutuksia tulevaisuuteen. Jokainen osallistuja täytti lomakkeen, jossa oli kolme kysymystä. Tulokset esitetään jakamalla ne huoleen tarttumiseen ja vastuunjakamiseen ja lastensuojelutyön käytäntöihin.

5.5.1 Huoleen tarttuminen ja vastuunjakaminen

Osallistujat kuvailivat oman toimintansa muuttuneen hankkeen myötä muun muassa siten, että *tuntosarvet ovat tulleet herkemmiiksi* ja seurataan tarkemmin oppilaiden toimintaa, oppilaiden koulunkäyntiä ja huomioidaan jokaista oppilasta. Omaa opettajuuden vastuuta on pohdittu siten, että opettajan tulee olla kärryillä, missä kukin oppilas menee, vastuuta ei voi paeta. Nähtiin, että huoleen pitää aina reagoida jollain tavalla. Hankkeen alkupuolella osallistujia paljon pohdituttanut oikea-aikainen lapsen asioihin puuttuminen tai lastensuojeluilmoituksen tekemisen ajankohta väheni.

”Ihmiset ovat vapauttaneet itsensä sen pohtimisesta, että olisiko pitänyt toimia aiemmin”

Koulun toimijoilla oman roolin ymmärtäminen laajemmin kuin pelkkänä opetuksen antajana on saanut hankkeen myötä vahvistusta. Toisaalta pystytään myös luottamaan siihen, että yhteistyöverkostossa toimii erilaisia asiantuntijoita, joille lapsen asian voi siirtää, kun oma ammattitaito yksistään ei riitä tai asia ei kuulu omaan työnkuvaan.

”jakamalla huoleni voin vähentää taakkaani ja työskennellä tehokkaammin”

Asioiden jakaminen nähtiin kannattavana, omaa jaksamista parantavana sekä keino ylläpitää oman työn mielekkyyttä ja kynnys yhteistyöhön oli madaltunut. Myös herkemmin ollaan yhteydessä kotiin ja lapsi nähtiin enemmän osana perhettä.

Osallistujien kertoman mukaan voidaan sanoa, että hankkeen aikana osallistujien tietoisuus ja ymmärrys yhteistyökumppanin työstä on lisääntynyt huomattavasti.

”Opin näkemään miten erilaisia ihmisiä opettajina on ja ennakkoluulot koulua kohtaan vähenevät, kun istun opejen kanssa samassa luokassa.”

Toimivia yhteistyökäytäntöjä on mahdotonta kirjoittaa yhteen kirjalliseen ohjeistukseen sillä niin kuin osallistujienkin mukaan aina pitää muistaa hyväksyä, ymmärtää erot ihmisten tavassa ajatella, huolestua, jakaa ja ilmaista huolta.

5.5.2 Lastensuojelutyön käytännöt

Osallistujat kokivat saaneensa hankkeen aikana uutta tietoa ja ymmärrystä lastensuojelun käytännöistä ja työn prosesseista. Toisen työn ymmärtäminen ja arvostaminen välitettiin vastauksissa sekä koulun että lastensuojelutoimijoilta.

”Perhetyön osuuden ymmärtäminen on ollut uutta ja uskon sen herättäneen minussa kunnioitusta alan ammattilaisiin.”

”Opin näkemään miten erilaisia ihmisiä opettajina on. Ymmärrän, että asioiden jakaminen kannattaa, ennakkoluulot koulua kohtaan vähenevät.”

Ajatusvarastoon on saatu lisää malleja siitä, milloin lastensuojeluun kannattaa olla yhteydessä. Koettiin, ettei sosiaalityö tunnu enää niin kaukaiselta. Merkittävänä ajatuksena nähtiin koulun osuus ehkäisevän lastensuojelun toimijana.

”Ajattelun osalta on muuttunut se, että koulu on osa lastensuojelun toimintaa..ei tarkoita pelkästään lastensuojeluilmoitusten tekemistä, vaan sitä, että käytännön tasolla toimitaan yhdessä ja on mahdollisuus käydä aktiivista keskustelua.”

Lastensuojeluilmoituksesta – kohtaamispaikasta koulun ja lastensuojelun välillä keskusteltiin hankkeen kuluessa paljon. Osallistujien mukaan lastensuojeluilmoituksen tekemisen *kammo* on vähentynyt.

Ehkäisevän lastensuojelutyön kysymys, tuleeko lapsi autetuksi, sai hankkeen aikana vahvistusta. Tulosten mukaan lapsi nähdään yksilönä ja kiinnitetään aiempaa enemmän huomiota lasten hyvinvoinnin seuraamiseen.

”Ajatus varhaisen –hyvinkin varhaisen puuttumisen tärkeydestä on täsmentynyt.”

Keskusteluista ja vastauksista käy selkeästi ilmi, että osallistujat ovat halukkaita jatkamaan ehkäisevän lastensuojelun ja yhteistyön kehittämistä, koettiin tarvetta muutokselle. Hankkeemme aikana toimijat tulivat toisilleen tutuksi, joka on tärkeä edellytys onnistuneelle yhteistyölle.

”monelle yhteistyö on helpompaa kun on tutut kasvot vastassa, vaikka ongelmat olisivat vakaviakin”

Kehittämisideoina toivottiin sosiaalityön jalkautuvan koululle, sosiaalityöntekijän konsultaatiota ja yhteistapaamisten jatkamista jatkossakin. Osallistujat kokivat tarvitsevänsä riittävästi kohtaamisen paikkoja, jotta yhteistyötä voitaisiin kehittää.

”jos ei nähdä ja keskustella, niin asiat menevät samallalailla kuin on aina menneet. Voitaisiin tavata samalla tavalla kuin nyt on tavattu ja keskustella samantyyppisistä asioista. Sillä tavalla syntyy uusia ideoita.”

Osallistujat näkivät dialogisuuden tärkeyden yhteistyössä ja sen kehittämisessä, jotta ei toteutettaisi samoja toimintatapoja kuin tähän asti. Uudet ajattelutavat ehkäisevässä lastensuojelutyössä nähtiin tarpeellisina.

6 POHDINTA

Opinnäytetyö toteutettiin laadullisena ja toimintatutkimuksellisena kehittämiss Hankkeena, jonka aihe käsitteli ehkäisevän lastensuojelutyön kehittämistä alakoulussa. Kehittämishankkeen tarkoituksena oli edistää dialogisia ja reflektiivisiä käytäntöjä alakoulun ja lastensuojelun yhteistyössä. Kehittämishankkeen tavoitteena oli kehittää yhteisiä käytäntöjä alakoulun ja lastensuojelun toimijoiden välille. Tavoitteena oli myös toimintatutkimuksellisessa prosessissa selvittää, mitä ehkäisevä lastensuojelutyö on ja miten sitä tehdään alakoulussa. Toiminnallisen kehittämisen suuntaviivoiksi muodostuivat kehittämisprosessin edetessä tarkastella aihetta kahdelta suunnalta: 1) koulun ja lastensuojelun toimijoiden yhteisten toimintatapojen sekä 2) osallistujien oman toiminnan ymmärtämisen kautta.

Pohdintaosiossa tarkastelemme kehittämiss Hankkeemme tuloksia aluksi moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta ehkäisevässä lastensuojelussa, jatkaen tarkastelemalla vaikutuksia osallistujien oman toiminnan ymmärtämisessä. Pohdimme hankkeemme toteuttamisessa kohtaamiamme onnistumisia ja haasteita. Lopuksi pohdimme kehittämiss Hankkeen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Tulosten tarkastelua

Kehittämiss Hanke käynnistyi koulun ja lastensuojelun toimijoiden tutustumisella toisiinsa. Hankkeen edetessä ja tuloksia tarkasteltaessa nähdään osallistujien kokevan yhteistyön merkitykselliseksi ehkäisevässä lastensuojelutyössä. Sekä koulun että lastensuojelun toimijat kokevat erittäin tärkeänä moniammatillisen yhteistyön kehittämisen ja kehittämisen jatkuvuuden. Hankkeen tuloksena syntyi konkreettisia yhteistyön kehittämiss Ehdotuksia, joita olivat toimijoiden säännölliset yhteistyötapaamiset, sosiaalityöntekijän konsultaatio ja lastensuojelun työntekijöiden jalkautuminen alakoululle.

Tulosten mukaan toimijoiden tietoisuus toistensa asiantuntijuudesta ja työstä lisääntyi ja roolit lapsen palvelupolussa selkiytyivät. Oma rooli yhteistyössä ja

omat velvollisuudet esimerkiksi lastensuojeluilmoituksiin ja salassapitoon liittyvissä kysymyksissä nähdään selkeämmin. Myös Törrönen ja Vornanen (2004, 169) näkevät tärkeänä lapsen palvelupolun ja yhteistyökumppanien tuntemisen sekä työntekijöiden välisten roolien määrittelyn ehkäisevässä lastensuojelussa. Huhtanen (2007,15) puolestaan pitää tärkeänä eri sektoreiden palveluja, joilla voidaan tukea lasten koulunkäyntiä. Onnistumisena hankkeessa pidämme sitä, että tutustuttamalla koulua ja lastensuojelua keskenään saimme murrettua turhia esteitä moniammatillisen hallintorajat ylittävän yhteistyön tieltä, jolla on ehdoton vaikutus ehkäisevän lastensuojelutyön toteuttamiseen.

Moniammatillisen yhteistyön kehittämisen haasteena voidaan tulosten mukaan pitää yhteisen ajan löytämistä yhteistyön kehittämiseksi, vaikka halukkuutta kehittämiseen riittäisikin. Sekä koulun että lastensuojelun toimijoilla on jatkuvasti arjessa riittävästi työtä ja myös muiden yhteistyötahojen kanssa tehtävää kehittäistyötä. Dufva (2001) on tutkimuksessaan esittänyt koulun henkilöstön näkemyksiä viranomaisyhteistyöstä sekä kehittämismahdollisuuksista. Eri viranomaisten välisiä yhteistyötä vaikeuttivat Dufvan tulosten mukaan muun muassa salassapito- ja vaitioloasiat sekä henkilöstöresurssien vähyys ja omissa tuloksissammekin nähty ajanpuute. Toivomme, että hankkeen aikana vahvasti esiin tullut halukkuus yhdessä kehittämiseen jatkuu kuitenkin hankkeen jälkeen. Hankkeessa avattiin väylä yhteiseen ymmärrykseen yhteistyössä ja ehkäisevässä lastensuojelussa, mutta toimijoiden erilaisten viitekehysten vuoksi tarvitaan vielä useita yhteisiä keskusteluja asioiden eteenpäin viemiseksi.

Tämän kehittämishankkeen tulosten perusteella toimijoiden näkemys koulun roolista ehkäisevän lastensuojelun paikkana muuttui. Koulu nähdään osana lastensuojelua ja koulun vaikutusmahdollisuudet lasten hyvinvoinnin turvaajana tunnustetaan. Ehkäisevä lastensuojelu on lapsen perusarjen tukemista, rinnalla kulkemista, oppilaan arvostamista ja hyvää perusopetusta sekä huolen tunnistamista ja siihen puuttumista. Tuen tarpeen tunnistaminen mahdollistaa toimivien varhaisen tuen menetelmien kehittämisen. Myös Liisa Heinämäki (2007) korostaa kiireisen arjen keskellä tuen tarpeiden tunnistamista, huolen puheeksiottamista ja varhaisten tukimuotojen kehittämistä.

Lastensuojeluilmoituksen tekeminen tai oppilashuoltoryhmään oman huolen siirtäminen nähtiin prosessin alussa epäselvänä ja vaikeana. Tuloksista nähdään näiden kynnyiskohtien madaltuneen eikä niitä koeta yhtä ahdistavina. Näissä moniammatillisuuden liitoskohdissa ja rajapinnoilla työskenneltäessä ymmärretään, että huolen voi jakaa eikä sitä tarvitse kantaa yksin. Moniammatillisuutta halutaan tulosten mukaan hyödyntää aiempaa enemmän omassa työssä sekä koulussa että lastensuojelussa.

Hankkeen alkaessa koulun toimijat pitivät usein huolta lapsesta pitkään itsellään, oli epäselvää määritellä sitä kohtaa, milloin lapsen asiassa on tarvetta koulun sisällä jakaa huoltaan muiden oppilashuollon toimijoiden kanssa tai hakea kokonaan ulkopuolista tukea. Myös Lähdesmäki (2008) havaitsi tuen tarpeen oikean hetken määrittelyn hankaluudet omissa tutkimustuloksissaan. Tulostemme perusteella hankkeen loppupuolella huoleen puuttuminen nähdään paremmin lapsen parhaan ajatteluna ja hyvinkin varhaisen puuttumisen positiiviset vaikutukset lapsen tukemisessa tiedostetaan. Yksilön auttaminen luokassa nähdään myös koko luokkaa ja opettajaa auttavana asiana. Omaa roolia katsotaan laajempänä kuin pelkästään opetuksen antajana. Omalta mukavuusalueelta poistuminen ei tunnu enää niin haastavalta. Hankkeemme edetessä sekä lastensuojelun että koulun toimijoilla tunne yhdessä toimimisesta lapsen parhaaksi vahvistui ja uskalletaan luottaa muiden toimijoiden tukeen tarvittaessa. Keskustelut avasivat kohtaa jolloin huolen kanssa tulisi toimia, mutta yksiselitteistä ohjetta on mahdotonta arvioinnin tueksi laatia. Toimijan oma subjektiivinen käsitys huolen suuruudesta vaikuttaa jatko-toimiin ja niiden oikea-aikaisuuteen.

Dufva (2001, 9-10, 54-55) puolestaan korostaa koulun kirjallisten toimintaohjeiden tärkeyttä varhaisen puuttumisen välineeksi. Tässä kehittämishankkeessa lähtökohtana on ollut edesauttaa dialogin syntymistä koulun ja lastensuojelun toimijoiden välille, jotta syntyy ymmärrys siitä, miten lapsen asioissa voitaisiin toimia. Hankkeen aikana syntyneen ymmärryksen ja yhteistyöhalukkuuden jatkumona on mahdollista alkaa rakentaa toimivia ohjeistuksia. Tämän kehittämishankkeen tulosten perusteella on nähtävissä myös se, että on vaikeaa rakentaa yhteisiä toimintaohjeita, sillä jokainen käsittää huolen subjektiivisesti.

Puuttumisen vaikeuteen voi vaikuttaa myös emotionaalinen kieltäminen. Söderholm (2004, 12) toteaa, että jo vuosikymmeniä on nähty emotionaalisen kieltämisen olevan yksi lapsen kaltoinkohteluun puuttumisen, hoidon ja seurannan este. Lapsen elämä todellisuus voi olla niin ahdistava, että aikuinen torjuu sen. Kaltoinkohtelu ei aina aiheuta näkyviä tai hälyttäviä merkkejä lapsessa, mikä osaltaan myös hankaloittaa huolen huomaamista ja riittävän varhaista puuttumista.

Hankkeen aikana kerätystä aineistosta ja etenkin itsearvioinneista nähdään selkeästi, että suhtautuminen lapsen näkemiseen yksilönä lisääntyi. Lapsi myös nähdään osana perhettään, perheenjäsenenä. Pohdintaa ja keskustelua lapsen näkemisestä yksilönä tulee jatkaa, jotta varhainen tukeminen ja puuttuminen toimivat oikea-aikaisesti lasta tukien. Myös Salmi, Bardy ja Sauli (2004, 29) toteavat useita lasten hyvinvointia koskevia tutkimustuloksia tiivistäen, että nykyään keskeinen lapsena olemisen ongelma Suomen kouluissa ja päiväkodeissa on puute tulla kuuluksi ja nähdäksi omana erillisenä persoonanaan ja saada arvostavaa kohtelua.

Tulosten perusteella yhteydenpitoa alakoulusta vanhempiin pidettiin lapsen asioissa tärkeänä, mutta se herätti myös ristiriitaisia ajatuksia. Usein koetaan vaikeaksi yhteydenotto kotiin huolista puhuttaessa, varsinkin jos huolen ajatellaan aiheutuvan lapsen kotioloista tai vanhempien ongelmista. Pelätään vanhempien reaktiota ja vanhempien olevan eri mieltä asiasta. Puuttuminen lapsen koulunkäyntiin ja sitä kautta perheen asioihin voidaan nähdä näkymättömän itsellisyyden ja henkilökohtaisuuden rajan ylittämisenä, kuten Huhtanen (2007, 38) toteaa. Vastuu kasvatuksesta on ensisijaisesti vanhemmilla eikä sitä voi siirtää koululle tai muille ammattilaisille. Tarvittaessa on kuitenkin mahdollisuus saada tukea kasvattamiseen ja siksi on tärkeää syventää keskustelukulttuuria koulun ja kodin välille ja kamalla ajatuksia lasten koulunkäynnistä. Keskusteluyhteys ja jatkuva vuoropuhelu mahdollistavat sitä kautta helpommin myös pulmallisista asioista keskustelun tarpeen vaatiessa. (Huhtanen 2007, 38-39.) Tällaisen sosiaalisen keskustelukulttuurin syventäminen koulun ja kodin välille olisikin mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe.

Dufvan (2001, 9-10, 54) tutkimuksessa selvitettiin muun muassa koulun mahdollisuuksia tukea perheväkivaltaa kohdanneita lapsia. Tulosten mukaan lapsen ko-

kemat perheväkivaltakokemukset näkyivät ja tulivat ilmi koulussa. Koulun henkilöstö koki tarvitsevänsä tietoa väkivallan aiheuttamien oireiden tunnistamiseen. Tämän hankkeen tulosten perusteella on hankalinta puuttua arkaluontoisiin asioihin, kuten väkivaltaan tai alkoholinkäyttöön perheessä. Dufvan tutkimus tukee kehittämishankkeemme kanssa sitä ajatusta, että koulun toimijoilla ei ollut selkeää käsitystä lastensuojelulain mukaisesta ilmoitusvelvollisuuden sisällöstä ja tarkoituksesta. Kuitenkin koulun työntekijöiden tulisi olla selvillä niiden sisällöstä, koska niitä ammatissaan tarvitsee. (Dufva 2001, 64-65.)

Hankkeen aikana oppilashuoltoryhmän toiminnan kehittäminen käynnistyi. Tässä hankkeessa oppilashuoltoryhmän kehittäminen otettiin prosessiin mukaan osallistujien toiveesta, toimintatutkimuksellisesta näkökulmasta katsottuna uutena kehittämistehtävänä, sivuhaarana. Koimme sen huomioimisen kuitenkin tärkeänä, sillä oppilashuoltotoiminta on koulun ehkäisevää lastensuojelutyötä ja oppilashuoltoryhmä on koko oppilashuoltoa koordinoiva ryhmä. Toiminnan kehittäminen jatkuu koulun toimijoiden kesken syksyllä.

Haasteina pidettiin oppilashuoltoryhmän toimivuutta ja sen määrittelyä, mihin kaikkeen oppilashuoltoryhmän työskentelyllä pyritään ja millä tavoin oppilaiden asioihin pystytään vaikuttamaan. Dufvan (2001) tutkimuksessa toimivan oppilashuoltoryhmän nähtiin vaikuttavan vahvistavana tekijänä lasten kasvuoloihin liittyviin vaikeuksiin puuttumisessa. Koulun henkilöstöllä nähtiin olevan keskeinen asema lasten hyvinvoinnin ylläpitäjänä ja edistäjänä. Myös ongelmien tunnistamisessa ja varhaisen vaiheen puuttumisessa koulun asema nähtiin merkittävänä. Dufva toteaa, että opettajalta ei voida odottaa esimerkiksi perheväkivaltatapauksissa tilanteeseen puuttumista koko prosessin osalta, mutta opettajan tehtäviin kuuluu varhaisen vaiheen puuttuminen ja asian vieminen eteenpäin, esimerkiksi oppilashuoltoryhmään. Myös Huhtanen (2007, 28) muistuttaa, että lasten ongelmat ulottuvat aina oppilaslähtöisistä tekijöistä koulun ulkopuoliseen ympäristöön, joten on selvää, ettei koulu pysty ratkaisemaan kaikkia ongelmia. Se ei kuitenkaan poista opettajilta velvollisuutta puuttua ongelmiin.

Dialogisuus toteutui näkemyksemme mukaan hankkeen aikana hyvin. Dialogisuus lisääntyi hankkeen edetessä kun toimijat olivat tulleet toisilleen tutuiksi ja tiedos-

tettiin keskusteluista löytyvän uusia keinoja omaan työhön, jaksamiseen ja oman ajattelutavan rikastamiseen. Yhteistyöiltapäivissä osallistujat keskustelivat aktiivisesti toistensa kanssa. Keskusteluissa osallistujat toivat esiin omaa asiantuntijuuttaan ja käsityksiään jaettavaksi toistensa kanssa, pyrittiin löytämään riittävää yhteisymmärrystä esillä olleisiin, suurelta osin osallistujille uusiinkin asioihin. Myös Mönkkösen (2007) mukaan onnistuneessa dialogissa astutaan alueille, josta ei ole ennestään riittävästi tietoa, vaan tieto rakentuu yhdessä dialogisen suhteen kautta.

Oman perustehtävän hoitaminen ja toisen ammatillisen osaamisen kunnioitus vahvistuivat hankkeen myötä, mikä edellyttää yhteisen ymmärryksen ja yhteisen kielen saavuttamista, eli dialogin onnistumista, kuten Karila ja Nummenmaa (2001, 103-104) toteavat. Toimijoiden sitoutumisen vahvistuminen hankkeen edetessä näkyi ja halu jakaa ja vastaanottaa tietoa toisiltaan kasvoi. Toimijat asettivat itsensä vuorovaikutukseen ja heillä oli taitoa reflektoida omaa toimintaansa, mikä mahdollisti hankkeemme tavoitteen mukaiset tulokset. Myös Aarnio (1999, 39) ja Mönkkönen (2007, 80) pitävät omien kuin toistenkin käsitysten paremman ymmärryksen saavuttamisen edellytyksenä itsereflektointia. Pyrittäessä muuttamaan työntekijöiden tapaa ajatella ja toimia on Heikkilän ja Heikkilän (2001, 54) mukaan opeteltava uudenlainen kommunikaatiokulttuuri, jossa jokaisen osallistuminen ja itsensä kehittäminen muodostuu arjen toiminnoiksi. Dialogin avulla voivat käsitykset muuttua ja asiat voivat saada uusia merkityksiä. Asiantuntijakeskeisyydestä irtaantuminen johtaa vuoropuheluun ja yhteistyöhön, mitä tapahtui hankkeen myötä (Huhtanen 2004, 85; Karila & Nummenmaa 2001, 145). Pelkillä rakenteellisilla muutoksilla ei muuteta ihmisten tapaa ajatella ja muuttaa toimintaansa (Heikkilä & Heikkilä 2001, 54).

Kehittämishankkeemme toteutui suunnitellussa aikataulussa lukuun ottamatta yhtä yhteistyöiltapäivää, jota jouduimme siirtämään ennaltasovitusta toisen tutkijan sairastuttua. Ajankohtansa puolesta hanke sijoittui hyvin, sillä alakouluun ei ollut vielä ehtinyt kehittyä tietynlaisia toimintatapoja. Uuden koulun toiminnan käynnistämiseen liittyen kaikki oli uutta, joten se saattoi viedä osansa ehkäisevän lastensuojelutyön kehittämisen energiasta.

Suunnitteluvaiheessa ajattelimme, että haasteeksi saattaisi muodostua osallistujien motivointi työskentelyyn. Yhteistyöiltapäivät järjestettiin koulupäivien jälkeen, joten oletimme koulun toimijoiden saattavan olla haluttomia jäämään tapaamisiin. Lastensuojelun toimijoilla taas suuri työmäärä tai kiireelliset asiat olisivat saattaneet olla este osallistumiselle. Yhteistyöiltapäiviin osallistuminen oli kuitenkin pääasiassa runsasta ja hankkeen edetessä tapaamisten ilmapiiri vapautui ja keskusteluaiheet syvenivät toivottuun suuntaan. Toimintatutkimullisuuden valinta lähestymistapana oli mielestämme hyvä tapa toteuttaa tämän tyyppistä kehittämishanketta. Näkemyksemme mukaan onnistuimme valitsemaan menetelmiä, joilla sekä saavutimme tarkoituksenmukaisia tuloksia että onnistuimme motivoimaan osallistujia osallistumaan ja pohtimaan kaikille yhteisiä ja tärkeitä asioita.

Alustavasti olimme toivoneet myös koulunkäyntiavustajien voivan osallistua yhteistyöiltapäiviin, mutta se ei ollut iltapäivähoidon järjestämisen vuoksi mahdollista. Toivommekin, että hankkeeseen osallistuneiden välityksellä poissaolleille välittyy tietoa hankkeesta keskustelluista asioista ja myös avustajat pääsevät pohtimaan koulun sisäisissä keskusteluissa ehkäisevän lastensuojelun toteuttamiskäytänteitä.

Osallistujien ja toimeksiantajamme palautteen mukaan kehittämishankkeemme oli tarpeellinen ja käynnisti prosessin, jossa jatketaan yhteistä keskustelua ehkäisevästä lastensuojelusta alakoulussa ja moniammatillisen yhteistyön käytänteistä. Hankkeen aikaansaamia pidemmän ajan vaikutuksia voidaan arvioida vasta myöhemmin.

Tutkijoina kehittämishanke oli meille mielenkiintoinen oppimisprosessi. Haastellista oli olla välillä samanaikaisesti niin tutkijan roolissa kuin myös omassa työroolissa. Kehittämishanke oli meille oppimisprosessi sekä tutkijoina että työntekijöinä. Hankkeen vetäjinä asettauduimme ulkopuolisen rooliin, mutta samalla reflektoimme prosessia subjektiivisina toimijoina ja työntekijöinä. Asetelmana oli mielenkiintoista, että toinen meistä oli lastensuojelun ja toinen koulun työntekijä, joten toimimme hyvinä peileinä ajatusten vaihdossa toisillemme ja tulosten tulkitsemiselle.

Toivomme kehittämishankkeen ensisijaisesti palvelevan niin koulussa kuin lastensuojelussa toimivia ammattilaisia, ammattikäytäntöjä ja niiden kehittämistä. Uskomme tämän kehittämishankkeesta koostetun opinnäytetyön selkeyttävän ehkäisevän lastensuojelutyön tekemistä kunnassa sekä jokaisen hankkeeseen osallisen olleen roolia ja paikkaa moniammatillisessa yhteistyössä. Tämän kehittämishankkeen arvo on siinä, että tiedot ja tulokset ovat nousseet aidosti kentältä. Yhteistyön näkyväksi tekemisen ja yhteisen työn jäsentymiseksi kehittämishanke on ollut merkittävä.

6.2 Kehittämishankkeen luotettavuus ja eettisyys

Hirsjärven ja kumppaneiden (2009, 232-233) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa raportoimalla tarkasti ja mahdollisimman yksityiskohtaisesti tutkimuksen toteutusta sen kaikissa vaiheissa. Tässä kehittämishankkeessa olemme pyrkineet raportoimaan kaikkia vaiheita mahdollisimman selkeästi ja tarkasti, jotta lukijalle muodostuisi hankkeen kulusta selkeä kuva. Olemme myös sisällyttäneet suoria lainauksia osallistujien tuottamasta puheesta kuvaamaan yhteistyöiltapäivien autenttisuutta sekä osoittaaksemme tekemiemme päätelmien todenmukaisuutta. Mielestämme olemme onnistuneet raportoimaan aineistosta oleelliset tulokset. Yhteistyöiltapäivistä kertynyttä aineistoa pidämme runsaana ja laadukkaana sekä monipuolisena käytettyjen luovien menetelmien ansiosta. Etenkin sovellettu sosiodraamallinen roolileikki kolmannen yhteistyöiltapäivän menetelmänä vahvisti dialogisuutta ja tuotti huomattavan määrän monipuolista aineistoa.

Toimintatutkimuksessa tutkija on tutkimukseen osallistuva subjekti, joka pyrkii väliintulollaan vaikuttamaan osallistujiin muutoksen aikaansaamiseksi. Toimintatutkija tulkitsee sosiaalista tilannetta omasta henkilökohtaisesta näkökulmastaan, joten tuotettu tieto ei ole täysin objektiivista. Tutkija ei kuitenkaan saa tuoda esiin vain omaa tulkintaansa, vaan hänen tulee demokraattisesti huomioida osallistujien ääni. (Heikkinen 2010, 223.) Hankkeemme raportoinnissa olemme pyrkineet kirjaamaan ylös omat roolimme kunkin menetelmän kohdalla. Koska meitä tutkijoita

oli kaksi, olemme keskustelleet paljon havainnoistamme ja tulkinnoistamme, jotta pystyisimme minimoimaan henkilökohtaiset vaikuttimemme.

Olemme pohtineet useaan otteeseen työrooliemme vaikutusta hankkeessa ja tulkinnoissa. Koulun toimijat tuntevat koulukuraattori tutkijan entuudestaan yhteistyökuvioista ja lastensuojelun toimijat sosiaalityöntekijä tutkijan. Se, että tutkijat olivat toimijoille tuttuja, helpotti mielestämme dialogin ja luottamuksellisen ilmapiiirin syntyä. Vuorovaikutus toistemme, sekä tutkijoiden että toimijoiden, välillä oli toimivaa. Tutkijoina meillä oli työtovereidemme kanssa yhteinen kieli ja tunnimme toistemme työskentelytapoja, mikä helpotti yhteistyön ja dialogin syntyä hankkeen aikana. Kuten tuloksistakin ilmenee, on tärkeää että on tuttu henkilö yhteistyökumppanina. Myös Huovinen ja Rovio (2008, 99-102) korostavat luottamuksen, yhteisen kielen ja asiantuntijuuden tuntemisen tärkeyttä.

Kehittämishankkeeseen osallistuneista toimijoista osa oli toistensa työtovereita, mutta osa tutustui toisiinsa vasta yhteistyöiltapäivissä. Tutustuminen eteni nopeasti, sillä hankkeen aihe oli kaikkien työtä koskettava ja usealla toimijalla oli sanottavaa aiheeseen. Kehittämisiltapäivissä muutamat osallistujat olivat muita aktiivisemmin äänessä, kun taas muutamat osallistuivat iltapäiviin tuomatta esiin ajatuksiaan. Hankkeen edetessä yhä useampi toimija rohkaistui osallistumaan yhteiseen keskusteluun ja viimeisessä yhteistyöiltapäivässä jokainen toimija toi äänensä kuuluviin kirjallisesti itsearviointilomakkeella.

Kiinnittäisimme tutkijoina enemmän huomiota kehittämishankkeen pituuteen, jos samankaltainen hanke uusittaisiin. Kehittämistyön juurruttamiseen vaadittaisiin huomattavasti pidempi ajanjakso kuin yksi lukuvuosi, jotta syntyisi uudenlainen toimintakulttuuri. Myös osallistujat huomioivat tuloksissa ja etenkin kehittämis ehdotuksissan kehittämisen jatkuvuuden tarpeen. Yhteistyöiltapäivien välisen ajan hyödyntämiseen kiinnittäisimme myös enemmän huomiota, jotta kehittäminen olisi tehokkaampaa ja läsnä arjessa koko ajan. Suurena haasteena kehittämistyölle näemme sekä koulun että lastensuojelun arjen hektisyyden. Kehittämistyölle olisi oltava erikseen huomioitu aika. Myös yhteistyöiltapäiville varattu aika oli kokemuksemme perusteella lyhyt. Mitä pidemmälle hanke eteni ja teemojen käsittely syveni, sitä riittämättömämmäksi varattu aika kävi.

Kehittämishankkeemme toteuttaminen, raportointi ja niiden avoimuus on noudattanut tutkimukselle asetettuja eettisiä käytäntöjä. Tutkimusaineisto on ollut vain tutkijoiden käytettävissä eikä raportoinnissa ole selkeästi tunnistettavissa yksittäistä toimijaa. Hankkeen aineistoa on analysoitu sekä käsitelty rehellisesti ja tulokset perustuvat toimijoiden itsensä tuottamaan aineistoon. Tutkijoina tulemme huolehtimaan siitä, että tämän opinnäytetyön tulokset viedään kehittämishankkeen toimijoiden hyödynnettäviksi.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Kehittämishankkeen tuloksista ilmenee, että yhteydenotto kotiin koetaan vaikeana varsinkin jos huolen syntymiseen nähdään vaikuttavan kodin olosuhteet. Hankkeen aikana toimijat näkivät kohtaavansa samankaltaisia reaktioita yhteydenotossa kotiin ja niistä keskusteltiin vilkkaasti. Näemme kiinnostavana jatkotutkimusaiheena tutkia ja kehittää koulun ja kodin välistä yhteistyötä nimenomaan dialogisuuden herättämiseksi ja ylläpitämiseksi. Mielestämme myös moniammatillista yhteistyötä tulisi kehittää laajemmin esimerkiksi ottamalla oman hankkeemme toimijoiden lisäksi vahvemmin mukaan terveydenhuoltopuolen. Kehittämisessä ja menetelmällisissä valinnoissa tulisi huomioida dialogin merkitys, eli saada toimijat aidosti keskustelemaan toistensa kanssa ja tutustumaan toistensa asiantuntijuuksiin. Siten pystytään rakentamaan asioista yhteistä ymmärrystä ja samalla tuetaan lasten ja nuorten hyvinvointia.

LÄHTEET

Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa: Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus. 11-24.

Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittymisen tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten. Acta Universitatis Tamperensis.

Arjen turvaa. 2004. Sisäisen turvallisuuden ohjelma. Valtioneuvoston yleisistunto 23.9.2004. Sisäasiainministeriön julkaisuja 44/2004. [Viitattu 5.7.2011]

Saatavissa:

[http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/6999D85A980CD058C2256F180034DCC8/\\$file/442004.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/6999D85A980CD058C2256F180034DCC8/$file/442004.pdf)

Arnkil, T. 2005. Peräkammari ja huolen vyöhykkeet. Metaforat, dialogisuus ja yhteinen kielialue. Yhteiskuntapolitiikka 2/2005, 155-169.

Auta lasta ajoissa. Lasten ja lapsiperheiden sosiaalipalvelujen arvioinnin erillisarjaportti Etelä-Suomen läänissä 2003. Etelä-Suomen läänihallituksen julkaisuja 87/2004. Helsinki: Hakapaino.

Bohm, D. 2004. On dialogue. Schouten & Nelissen. 2-19. [Viitattu 20.7.2011]

Saatavissa: <http://sprott.physics.wisc.edu/chaos-complexity...../dialogue.pdf>

Buber, M. 1995. Minä ja Sinä. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Duvfa Virpi. 2001. Mikä lapsella hätänä? Perheväkivalta koulun henkilöstön näkökulmasta. Helsinki: Ensi- ja turvakotien julkaisu 25.

Eriksson, E., & Arnkil, T. 2005. Huoli puheeksi: opas varhaisista dialogeista. Oppaita 60. Stakes. Helsinki.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Harrikari, T. 2008. Riskillä merkityt. Lapset ja nuoret huolen ja puuttumisen politiikassa. Helsinki. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 87.

Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi – avain innovatiivisuuteen. Juva: WSOY.

Heikkinen, H.L.T. 2010. Toimintatutkimus - toiminnan ja ajattelun tahtoa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 214-227.

Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) 2007. Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. 2007. Toimintatutkimus tieteenä. Teoksessa: Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura. 184-218.

Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus. Teoksessa: Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus. 25-62.

- Heinämäki, L. 2007. Varhaista tukea koulun arkeen - Työvälineenä kehittämisvalikko. Stakes ja Opetusministeriö. [Viitattu 5.6.2011] Saatavissa: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/Kouluhyvinvoinnin_kehittaminen/liitteet/Op67.pdf
- Heinämäki, L. 2005. Varhaista tukea lapselle – Työvälineenä kehittämisvalikko. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 62. Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää: varhainen puuttuminen koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen: erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa. Helsinki: Finn Lectura.
- Huovinen, T. & Rovio, E. 2008. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon – Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 3. korj. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94–113.
- Hyppönen, T. 2008. Sosiodraama toiminnallisena muutosmenetelmänä. Teoksessa: Reijonen, M. & Strandén-Mahlamäki, T. (toim.) Oivaltava kohtaaminen - menetelmiä ihmissuhdetyöhön. Helsinki: WSOYpro. 109-139.
- Isoherranen, K., Rekola, L. & Nurminen, R. 2008. Enemmän yhdessä: moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen: kuvauskohteenä päiväkotia. Helsinki : WSOY.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

Lahtonen, M. 1999. Keskustellen parempaan työyhteisöön. Teoksessa: Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus. 201-220.

Lammi-Taskula, J., Karvonen, S. & Ahlström, S. (toim.) 2009. Lapsiperheiden hyvinvointi. Helsinki: Terveystien ja hyvinvoinnin laitos.

Lastensuojelulaki 417/2007 ja 88/2010.

Lipsanen, T. 2007. Sosiokulttuurinen innostaminen koulukuraattorin työssä. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos. Pro gradu tutkielma.

Lähdesmäki, M. 2008. Puuttuminen on välittämistä. Erityisen tuen tarpeen havaitseminen tuen tarpeen näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu tutkielma.

Moniammatillinen yhteistyön kehittäminen lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin politiikkaohjelmassa. 2009. Hallituksen politiikkaohjelma [Viitattu 2.3.2011] Saatavissa:

http://www.socom.fi/dokumentit/Lastensuojelu/020409/Georg_Henrik_Wrede_02_04_09.pdf

Mäkelä, H. 2010. ”Ettei kenenkään hartiat yksin riitä”. Tapaustutkimus oppilashuollosta moniammatillisena yhteistyönä. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro Gradu tutkielma.

Mönkkönen, K. 2007. Vuorovaikutus - dialoginen asiakastyö. Helsinki: Edita.

Mönkkönen, K. 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Kuopio: Kuopion yliopisto. Väitöskirja.

Nivala, E. 2006. Koulukuraattori nuoren maailmassa. Teoksessa: Kurki, L. 2006. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. 2006. Helsinki: Finn Lectura

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York: Oxford University Press.

OPH (Opetushallitus) 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Määräys 29.10.2010. Opetushallitus.

[Viitattu 3.7.2011] Saatavissa:

http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_291010.pdf

Paavola, A., Honkavaara, P., Muuronen, K., Mäkinen, P., Tolonen, M. & Varsa, M. 2010. Ehkäisevän lastensuojelun kirjava todellisuus. Lastensuojelulain vaikutukset eri ammattiryhmien toimintatapoihin: Mikä toimii, mikä takkuu, mitä pitäisi kehittää? Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Perusopetuslaki 628/1998 [Viitattu 15.3.2011]

Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Puotinen, S. 2008. ”Jos olisin koulukuraattori...” Yhdeksäsluokkalaisten näkemyksiä koulun sosiaalityöstä. Jyväskylän yliopisto. Sosiaalityön maisteriohjelma. Pro gradu tutkielma.

Räihä, K. 2004. Learning Cafe uuden tiedon synnyttämisen työkaluna. Tasa-arvosta lisäarvoa alueiden hyvinvointiin –työkirja. 2. painos. Sisäasianministeriö. [Viitattu 12.2.2011] Saatavissa:

[http://www.poliisi.fi/intermin/images.nsf/files/77F199303CC7DAC3C2256EB3004639A3/\\$file/tasa_arvo_tyokirja_2painos.pdf](http://www.poliisi.fi/intermin/images.nsf/files/77F199303CC7DAC3C2256EB3004639A3/$file/tasa_arvo_tyokirja_2painos.pdf)

Räty, T. 2007. Uusi lastensuojelulaki. Helsinki: Edita.

Saari, E. 2007. Mitä – pitääkö tutkijan olla myös käytännön toimija? Teoksessa: Viinamäki, L. & Saari, E. Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi. 121-151.

Salmi, M., Bardy, M. & Sauli, H. 2004. Lapsen ja lapsiperheiden asemasta nyky-Suomessa. Teoksessa: Söderholm, A., Halila, R., Kivitie-Kallio, S., Mertsola, J. & Niemi, S. Lapsen kaltoinkohtelu. Helsinki: Duodecim. 16-39.

Satka, M. 2009. Varhainen puuttuminen, moraalinen käänne ja sosiaalisen asiantuntijat. Yhteiskuntapolitiikka 74(2009):1, 17-32 [Viitattu 1.7.2011] Saatavissa: <http://www.stakes.fi/yp/2009/1/satka.pdf>

Seikkula, J. & Arnkil, T. 2005 Dialoginen verkostotyö. Helsinki: Tammi.

Siltanen, S. 2007. Vaikeaa viivytystaistelua vai voittoisaa vastuunjakoa? Tutkielma lastensuojelun ja koulun sosiaalityön yhteistyöstä. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Pro gradu tutkielma.

Sipilä-Lähdekorpi, P. 2004. ”Hirveesti tekijänsä näköistä”. Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla. Helsinki: Finn Lectura.

Sirviö, K. 2006. Lapsiperheiden osallisuus terveyden edistämisessä - mukanaolosta vastuunottoon. Asiakastilanteiden arviointia sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijöiden ja perheiden näkökulmista. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Väitöskirja.

Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma KASTE 2008-2011. Helsinki. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja 2008:6.

Strid, O. 2004. Ennaltaehkäisy ja yhteistyö. Teoksessa: Söderholm, A., Halila, R., Kiviti-Kallio, S., Mertsola, J. & Niemi, S. (toim.) Lapsen kaltoinkohtelu. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. 239-252.

Svetloff, M. 2006. Alakoulun oppilashuoltoryhmän moniammatillinen toiminta. Kohteena lastensuojeluasiat. Sosiaalityön pro gradu-tutkielma. Sosiaalityön ja sosiaalipolitiikan laitos. Tampereen yliopisto.
Saattavissa: <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu00952.pdf>

Söderholm, A. 2004. Kaltoinkohtelulla on monitahoiset syyt. Teoksessa: Söderholm, A., Halila, R., Kiviti-Kallio, S., Mertsola, J. & Niemi, S. Lapsen kaltoinkohtelu. Helsinki: Duodecim. 12–13.

Taskinen, S. 2007. Lastensuojelulaki (417/2007). Soveltamisopas. Helsinki: Stakes.

Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos. 2007. Huolen vyöhykkeistö – apuväline avoimen yhteistyön kehittämiseksi. [Viitattu 15.7.2011] Saattavissa: <http://info.stakes.fi/verkostomenetelmat/FI/vyohykkeisto/index.htm>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Törrönen, M & Vornanen, R. 2004. Lastensuojelun ehkäisevä työ. Teoksessa: Puonti, Saarnio & Hujala (Toim.) 2004. Lastensuojelu tänään. Helsinki. Tammi. 154-191.

- Vanhemmuus ja viranomaisyhteistyö. 2007. Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisyn avaimet. Sisäasiainministeriön julkaisuja 45/2007. [Viitattu 14.7.2011] Saatavissa: [http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/87DB81B23CDCE140C22573770042F4E4/\\$file/452007.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/87DB81B23CDCE140C22573770042F4E4/$file/452007.pdf)
- VARPU-verkosto. 2008. Varhaisen puuttumisen eettiset toimintaperiaatteet. [Viitattu 10.5.2011] Saatavissa: <http://www.varpu.fi/index.phtml?s=893>
- Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.
- Yliruka, L. 2000. Sosiaalityön itsearviointi ja hiljainen tieto. Sosiaalihuollon menetelmien arviointiprojekti. Helsinki: Stakes.

LIITTEET

Liite 1. Päätulosten koonti.

EHKÄISEVÄ LASTENSUOJELU (Aineiston mukaan)	Koulun arki Hyvä perusopetus Huolen huomaaminen, puuttuminen, jakaminen Oppilaan näkeminen, välittäminen, Rinnallakulkeminen Normaalien tukeminen, rutiinit Positiivisen sanominen Yhteydenpito vanhempiin, tapaamiset Lapsen ottaminen syliin Rakenteelliset puitteet: pienemmät ryhmäkoot, avustajien määrän lisääminen	Huolen huomaaminen, puuttuminen, jakaminen	Haasteet: suuret ryhmäkoot, epämääräiset huolet, arkaluontoiset huolet kuten alkoholkäyttö, väkivalta perheessä Oikea-aikaisuuden määrittäminen huolen jakamisessa ja puuttumisessa	Moniammatillinen yhteistyö	Lastensuojelun työntekijät tutuiksi → Kynnys madaltunut yhteydenottoon Ymmärrys ja tietous toisen työstä Oman työn ja jaksamisen tuki Kenellä pallo hallussa Vastuukysymykset	Oppilashuolto Koulun toimijat Koulupsykologi Terveystieteiden ja Koulukuraattori , työprosessi Tiedonsiirrot (nivelevaiheet, muutot)	Koulun ja lastensuojelun kohtaamispaikat	Lastensuojeluilmoitus Oppilashuoltoryhmä Harmaa alue – tunnetason alue Salassapitoasiat Lapsen paras Velvollisuus helpottavana tekijänä	Oppilashuoltoryhmä työ	Mitä, miten, miksi? Vireilletulo Seuranta Sitoutuminen Sitouttaminen	Lastensuojelu Lastensuojeluilmoitus Lastensuojelusiakkuus Lastensuojelun tukitoimet Lastensuojelun työn prosessit Salassapitoasiat Yhteistyö	Yhteistyö Sosiaalisyöntekijän konsultointi Oppilashuoltoryhmätyö Moniammatillinen yhteistyö Yhteistyö vanhempien kanssa
--	---	---	--	-----------------------------------	--	---	---	--	-------------------------------	--	---	--

